

*К 80-летию Уральского государственного
университета им. А.М.Горького*

РОССИЙСКОЕ ФИЛОСОФСКОЕ ОБЩЕСТВО

МЕЖВУЗОВСКИЙ ЦЕНТР
ПРОБЛЕМ НЕПРЕРЫВНОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПРИ УРАЛЬСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
ИМ. А.М. ГОРЬКОГО

Серия
«Философское образование»

Редакционный совет серии:

*В.В.Ким (председатель), В.И.Копалов, И.Я.Лойфман,
К.Н.Любутин, Л.А.Мясникова, В.И.Плотников,
В.Д.Толмачев (редактор-координатор), Н.Н.Целищев,
Л.П.Чурина (ученый секретарь)*

РОССИЙСКОЕ ФИЛОСОФСКОЕ ОБЩЕСТВО
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. А.М.ГОРЬКОГО
ИНСТИТУТ ПО ПЕРЕПОДГОТОВКЕ И ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК
МЕЖВУЗОВСКИЙ ЦЕНТР ПРОБЛЕМ НЕПРЕРЫВНОГО
ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
УРАЛЬСКАЯ АССОЦИАЦИЯ ВЫСШЕГО ГУМАНИТАРНОГО
И СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Серия
«Философское образование»
Выпуск 19

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы научно-практической конференции,
Екатеринбург, 22 марта 2000 г.



Екатеринбург
2001

УДК 101:37:159.923(082)

ББК 87:74:88.37я43

P17

*Печатается по решению Межвузовского центра
проблем непрерывного гуманитарного образования*

Под редакцией проф. Н.Н.Целищева и проф. И.Я.Лойфмана

P17 Развитие личности в системе непрерывного гуманитарного образования: Материалы науч.-практ. конф.: Екатеринбург, 22 марта 2000 г. — Екатеринбург: Банк культурной информации, 2001. — 180 с.: ил. — (Сер. «Филос. образование» / Ред. совет: В.В.Ким (предс.) и др.; Вып. 19).

ISBN 5—7851—0342—7

В Российской Федерации развитие системы образования осуществляется в интересах формирования гармонично развитой, социально активной, творческой личности и в качестве одного из факторов экономического и социального прогресса общества. Материалы научно-практической конференции посвящены развитию личности в образовательном процессе, в них рассматриваются общие и специальные проблемы гуманитарной подготовки обучающихся в средней и высшей школе.

Для преподавателей гуманитарных и социальных наук.

УДК 101:37:159.923(082)

ББК ББК 87:74:88.37я43

ISBN 5—7851—0342—7

© Ин-т по переподготовке и повышению квалификации преподавателей гуманитар. и соц. наук, 2001

© А.М.Соколов, рисунок, 2001

© Банк культурной информации, оформление, серия, 2001

РАЗДЕЛ I

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ. ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ

Н.С.Рыбаков

ОБРЕТЕНИЕ ЦЕЛЬНОСТИ

В существующей системе российского образования имеется два основных ряда учебных предметов — предметы естественнонаучного и гуманитарного цикла. Разумеется, есть и другие учебные предметы, но о них в настоящей статье речь не пойдет. Впрочем, как не пойдет речь и о названных выше предметах в узкопрагматическом плане. И все же мы начинаем с общеизвестного для того, чтобы поставить целый ряд вопросов, размышления над которыми и составят дальнейшее содержание настоящей статьи.

Итак, предметы естественнонаучного и гуманитарного цикла. Какова конечная цель их изучения? На что они направлены? Что дают они человеку? Разумеется, этим вопросам можно удивиться и задать встречный вопрос: а разве автор не ведает того, зачем они изучаются? Это ж всем известно. Известно-то известно, да вот только что-то нет удовлетворения от того, что известно. Не исключено, что отсутствие удовлетворения в данном случае — исключительно частное и чисто субъективное, авторское явление. Ну, а вдруг за этим скрывается нечто более серьезное?

В самом деле, естественнонаучные предметы дают знания о природе, раскрывают перед учеником и студентом удивительный и таинственный мир, говорят о его сложнейшем и рациональном устройстве, грандиозности. Исследуя природу, мучаясь над разгадкой ее тайн, человек развивает мышление, оттачивает наблюдение, накапливает опыт, силу, достигает тонкости, изощренности доказательства и аргументации; он учится фантазировать, путешествует с помощью мысли по далеким мирам. Изучение природы дает человеку могущество: силы для существования, новые источники энергии, материалы, продукты питания. Природа — исток благоговейного созерцания, любования и преклонения, восхищения открывающейся грандиозной картиной мироздания. Изучая природу, он непременно постигает и свое место в мире.

Как показывают исследования, структура Вселенной чрезвычайно чувствительна к численным значениям ряда физических констант, и ее существованию угрожает даже небольшое отклонение в ту или иную сторону значений заряда электрона, постоянной Планка, скорости света. Это обстоятельство выражено в так называемом антропном принципе. Человек живет в довольно узком температурном, радиационном, гравитационном и других физических и химических интервалах, что

дает основания говорить о хрупкости существования жизни, человека на Земле, как бы напоминая о ценности человека, человеческой жизни, всего живого. Тем более, что жизнь уникальна и в иных вариантах, кроме земного, она человечеству пока еще неизвестна. Обращаясь к истории возникновения Вселенной, вместе с автором одного из учебных пособий невольно хочется сказать: «Великое счастье для нас, что в первичном веществе был избыток протонов над нейтронами. Благодаря ему остались во Вселенной несвязанные протоны, и впоследствии образовался водород, без которого не светило бы Солнце, не было бы воды, не могла возникнуть жизнь. Не было бы жизни, не было бы и человечества. Так наше существование и сама возможность познания Вселенной прямо определяется отдаленным прошлым, начальными моментами Вселенной» (1. С. 340) Если учесть к тому же, что возраст Вселенной составляет по разным подсчетам 15—20 млрд. лет, то проникаешься особым чувством благодарности к самому процессу возникновения и эволюции Вселенной, реализовавшему именно такие, а не иные величины физических констант, без чего нас никогда и не было бы.

Все здесь, казалось бы, чрезвычайно хорошо и основательно. Кто ж против науки, особенно естествознания с его фундаментальностью будет возражать! Хотя, впрочем, находятся и такие, причем существует даже целое движение, называемое антисциентизмом, то есть направленное против засилья науки и предостерегающее, чтобы из естественных наук человечество не сотворило себе кумира, не превратило их в фетиш, не стало идолопоклонничать перед естественнонаучным знанием. А тяга к этому есть, и она довольно сильна.

В чем тут дело? Наука, утверждает В.М.Найдыш, стремится к максимальной точности и объективности. «Одна из главных особенностей науки состоит в том, что она нацелена на отражение объективных сторон мира, т.е. на получение таких знаний, содержание которых не зависит ни от человека, ни от человечества. Наука стремится прежде всего построить объективную картину мира, т.е. отразить его так, как он существует как бы «сам по себе», независимо от человека. Никакой другой компонент духовной культуры (ни искусство, ни идеология, ни религия и т.д.) такой цели перед собой не ставит» (1. С. 12). Вот, оказывается, в чем дело! Эволюционирующая Вселенная «постаралась» создать такие условия, чтобы в ней мог поселиться (вселиться) человек, а естественные науки стремятся изгнать его из мира, проигнорировать его существование при изучении разных там физических, химических и прочих процессов. Это наводит на мысль, что естественнонаучные предметы при всей их существенности тем не менее страдают какой-то ограниченностью. Но какой же?

Порассуждаем сначала на общие темы. Философия стремится изучать мир в целом, то есть такой мир, который включает в себя все. Такой мир называется Универсумом. В то же время философия четко констатирует, что человек находится в особом отношении к Универсуму. Эта особость фиксируется в форме оппозиции *Я — не-Я*, где под *Я* в обобщенной форме понимается человек с его мышлением, разумом, сознанием, духовностью, культурой, тогда как под *не-Я* подразумевается все, что противостоит, опять-таки в предельно обобщенной форме, данному *Я*. И возникает двойственная ситуация, подме-

ченная в свое время Г.Риккертот (2. С. 448—458): то ли мировое целое следует брать вне Я, вне субъекта, то ли оно необходимо должно включать в себя не только не-Я, но и Я. В первом случае оппозиция становится оправданной, при этом, добавим мы, становится оправданным и намерение естествознания брать мир как он есть, «без человека». Но тогда мир в целом, Универсум, утрачивает свой смысл именно как Универсум, как все в себя вбирающее, поскольку человек-то «выставляется» за пределы мира. Во втором случае Я и не-Я оказываются необходимейшими частями Универсума, а потому сам Универсум в принципе нельзя рассматривать вне человека, независимо он него. Но в этом случае благородное намерение естествознания брать мир, как он есть, сам по себе, априори деформирует картину мира, не давая объективной истины, и естественным наукам тогда не может быть доверия в познании природы, если они стремятся обойтись без человека. Иными словами, естественнонаучное знание необходимо должно включать в свой состав не только природу, но и человека, иметь человекомерное измерение. Что это означает?

А.Ф.Лосев пишет: «Говорят, человек есть часть природы. Это — неправильно, потому что в человеке природа обязательно есть; а есть ли человек в природе, это — вопрос факта: в природе в то или иное время может и не быть человек.... Потому не человек есть часть природы, а природа есть часть человека... Человек есть не только животный организм, но и социальное существо. Человек имеет не только физическое тело, но и личность. Человек не только вещь, но и дух, душа, личность, субъект, «я», сознание, самосознание. Куда деть человеку его собственное «я»? Это «я» нельзя уничтожить или растворить в процессах физико-химических или биологических» (3. С. 38). Человек вносит в познание мира нечто такое, что не может быть описано исключительно в терминах естествознания, изображающих мир сам по себе. Да и, по большому счету, рассмотрение мира самого по себе, вне человека — нонсенс: человек должен от себя, через себя, с помощью своего мышления, разума изобразить мир так, как будто бы в нем не должно быть самого человека. Такое требование равнозначно самоубийству. Но на него, к сожалению, человек вынужден порой соглашаться, лишаясь знания самого сокровенного — знания жизни, знания самого себя.

Естественнонаучное знание, давая человеку много положительного, тем не менее страдает существенными дефектами, поскольку стремится изобразить мир, разные его состояния, явления, процессы без и вне человека. В этой связи возникает необходимость обратиться и к другой составляющей мира — к человеку, направить усилия на его постижение. Для этого и предназначены гуманитарные науки, которые традиционно рассматривают как дополнительные к наукам естественного цикла. В общем и целом статус их понятен. И все же многое здесь тоже нуждается в осмыслении и прояснении. При этом, забегая несколько вперед, следует отметить, что гуманитарные науки, изучающие человека и все, что с ним связано, если они замыкаются исключительно на человеке, столь же односторонни, сколь и естествознание, сосредоточивающееся на одной лишь природе вне человека.

Итак, гуманитарные науки, в противовес естествознанию, сосредоточиваются на изучении человека, но изучают они не внешний, телесный

состав человека, а внутренний, душевный. Душевное, пишет И.А.Ильин, не пространственно, не протяженно, не материально, хотя оно и длится во времени. Для того чтобы уловить душу, «недостаточно замечать и рассказывать то, что человек бесхитростно переживает; на самом деле здесь нужна гораздо более сложная и тонкая познавательная техника. (4. С. 19—20). «Жизнь, — по выражению В.Дильтея, — заключается во взаимодействии живых существ» (5. С. 129). При этом, подчеркивает он, слово «взаимодействие» означает здесь переживание. Познавание жизни, с его точки зрения, строится на принципе переживания, заключающемся в том, что «все, что существует для нас, как таковое дано лишь в настоящем» (5. С. 131). Оставляя вне рамок настоящей статьи специальный анализ переживания, мы здесь лишь хотим еще раз обратить внимание на специфичность познания человека, на довольно-таки ограниченные возможности в этом деле естествознания. К сожалению, об этом приходится говорить снова и снова в связи с различными случаями.

Один из таких случаев довольно серьезен, чтобы можно было пройти мимо. Мы имеем в виду сенсационный успех биологической науки, заключающийся в том, что путем клонирования было создано млекопитающее, овечка Долли, зачатое неполовым путем и из неполовой клетки взрослого животного, после чего на страницах научной и околонаучной печати началось бурное обсуждение темы клонирования человека. Как показывают дискуссии, здесь возникает масса сложных проблем, вызванных тем, что человек — существо социальное, разумное, обладающее личностным началом, юридическими правами, нравственное, верующее и т.д., а потому клонирование человека может обернуться множеством непредвиденных и непредсказуемых последствий, способных уничтожить *Homo sapiens*'а как вид.

Не анализируя здесь аргументы как «за», так и «против», что выходит за рамки настоящей статьи, мы хотели бы тем не менее остановиться на «Декларации в защиту клонирования и неприкосновенности научных исследований», подписанной 31 крупнейшим ученым мира, среди которых два лауреата Нобелевской премии, и все они являлись лауреатами Международной академии гуманизма, что весьма примечательно. Уважаемые ученые пишут: «Насколько может судить научная мысль, вид *Homo sapiens* принадлежит к царству животных. Способности человека, как представляется, только по степени, а не качественно отличаются от способностей высших животных. Богатство мыслей, чувств, упований, надежд человечества возникает, по всей видимости, из электрохимических процессов в мозге, а не из нематериальной души, способы действия которой не может обнаружить ни один прибор. Поэтому нынешние дебаты по поводу клонирования заставляют прежде всего задаться таким вопросом: действительно ли защитники сверхприродных или религиозных аргументов имеют достаточно серьезную квалификацию для участия в этих дебатах?» (6).

В Декларации обращает на себя внимание то, что, разумеется, уважаемым ученым-естествоиспытателям философия не указ, потому они с успехом могут пренебречь ею. Но все же не мешало бы знать, что незыблемой азбучной истиной является установленная великим Гегелем закономерность превращения количества в качество, столь богато и впечатляюще подтверждающаяся прежде всего в развитии самой при-

роды. Но то, возможно, неведомо Нобелевским лауреатам и академикам масштаба помельче?! Неужели у каждого из них интеллектуальные способности лишь количественно превосходят способности млекопитающих животных, и, наверное, не исключено, что когда-нибудь какое-то животное поднатужится и получит Нобелевскую премию, возможно, только размером поменьше, за исследование нас, разумных двуногих, так поражающих своей близостью к высшим животным? И число лауреатов Международной академии гуманизма в таком случае, несомненно, увеличится.

Не стоит много говорить о том, что существует многовековая традиция споров между материализмом и идеализмом по поводу выяснения первичности-вторичности материального или идеального. Излишне здесь напоминать и о том, что в истории человечества существовали и до сих пор не прекращаются многочисленные попытки либо найти способ соединения материального и идеального в единое целое, либо же напрочь оторвать их друг от друга. Все это относится к философии и религии, о которых уважаемые ученые-естествоиспытатели могут иметь самое отдаленное представление. Правда, это, что называется, их личное дело. Но ведь знаменитые ученые, сделавшие немало — каждый в своей области — это еще и люди, обязанные элементарно логически мыслить, пусть даже и на электрохимической основе. Почему же в таком случае они не замечают, а может, и не понимают, что нематериальное (=идеальному) потому и нематериально, что противостоит материальному. Нематериальное является отрицанием материального, стало быть, уже чисто логически оно содержит в себе по отношению к материальному «все наоборот». Прибор — это тоже материальная штукавина, к которой, правда, дух человеческий причастен самым непосредственным образом. И как материальный предмет он может воздействовать, значит, и регистрировать лишь материальное, к коему, увы, душа никак не относится. А потому все попытки уловить с помощью материального прибора нематериальную душу обречены на провал. Элементарная логика этому противится, не говоря уже о природе самой души.

Пожалуй, в этом отношении поучительными могут быть уроки возникновения и развития нейрокибернетики, поставившей своей целью исследование явлений сознания, которое, как известно, тоже нематериально. Ф.В.Бассин, излагая в своей фундаментальной книге историю исследования бессознательного, подчеркивает, что современная нейрокибернетика исключает представления о сознании из числа рабочих понятий, которые использует учение о мозге, что категория «сознание» как рабочее понятие чужда этой науке, не находит законного места в рамках общей картины мозга, создаваемой нейрокибернетикой (7. С. 37, 44). Разумеется, с тех пор науки о мозге шагнули далеко вперед, но естественнонаучные исследования еще и еще раз демонстрируют, что нейрокибернетика, физиология высшей нервной деятельности, другие науки изучают мозг как вещественный субстрат, так и не доходя до изучения сознания, нематериального. Они изучают мозг как «особо сложный кусок вещества», но не находя там сознания, которое и не может нигде конкретно находиться в силу того, что оно нематериально и потому не локализуется в пространстве и времени, начинают говорить, что оно и не существует, что его нет нигде, следовательно, оно

вовсе и не нужно, что довольно ограничиться одними лишь «электрохимическими процессами», замеряемыми приборами. Но дело-то в том, что отрицать существование нематериального, включая сюда сознание, мысль, чувство, упование, страсть, легче всего. Очень легко отождествить их с некими материальными, хотя бы и особо тонкими, субстанциями, которые когда-либо удастся зарегистрировать с помощью приборов. Такая позиция в философии довольно хорошо известна и называется она вульгарным материализмом, который в конце XX века не только расцвел, но и приобрел чрезвычайно утонченные формы. И гораздо сложнее, признавая самостоятельное существование нематериального, заняться исследованием способов его существования, связи с материальным, изучать каналы воздействия нематериального на материальное. А в том, что все это имеет место быть, едва ли кто усомнится, не исключая и лауреатов Международной академии гуманизма.

Итак, гуманитарные науки сосредоточены на изучении человека, который, если не рассматривать его исключительно как телесное, физическое существо, коренным образом отличается от других объектов природы, изучаемых естественными науками. Через гуманитарные науки человек приобретает знания о самом себе. В одной из недавно опубликованных статей говорится о том, что понятие «гуманитарные науки», а точнее, «гуманитарные штудии» («*humanitatis studiis*») впервые употребил Марк Туллий Цицерон в 62 г. до н.э., выступая в римском суде в защиту греческого поэта Авла Лициния Архия (8. С. 115). Исследуя творчество Цицерона, автор данной статьи выделяет пять значений слова *humanitas*: образованность, мудрость, добродетель, цивилизованность, человечность. При этом все они сходятся на последнем, пятом значении. «Действительно, и *humanitas* — образованность как совершенство *ratio* (философия) и *oratio* (красноречие), и *humanitas* — мудрость (как качество совершенного *ratio*), и *humanitas* — нравственное совершенство вообще и добродетельное отношение человека к человеку в частности, достигнутые *cultura animi*, и, наконец, *humanitas* — человеческое сообщество, воздвигнутое на фундаменте тех же философии и красноречия — все это следует считать отличительным признаком человека и определением его «человечности» (8. С. 128—129). Ключевая идея в философии образования Цицерона, по мнению данного автора, состоит в том, что «нельзя заставить человека быть добродетельным», но добродетели можно научить. Через это человек в самом себе открывает начала справедливости и нравственного совершенствования, иными словами, он занимается самообразованием, необходимость которого была открыта Цицероном. Человек есть некое душевное существо, но чтобы он стал человеческим, его душа должна быть возделана, подвергнута обработке. Именно для воздвигания души и предназначены гуманитарные науки («*humanitatis studiis*»), если говорить об их практическом приложении.

Разумеется, для того чтобы воздействовать на душу человека, надо знать, что это такое. Но душа сама по себе, вне человека — это некая абстракция. Потому вполне понятно, что воздвигание души человека требует представлений и о самом человеке как таковом. Однако на вопрос «Что такое человек?» до сих пор нет однозначного ответа, нет и единой концепции человека. Воздвигание души, а более широко — и

самого человека начинается, как правило, с констатации очевидного. Как существо природное, человек «вписан» в мир физических объектов. Он и сам есть один из таких объектов. Он конечен, смертен, слаб перед стихийными силами природы. Вместе с тем как существо разумное он не вписывается полностью в физическое бытие, выходя за пределы ограниченного физического существования, являясь существом безусловным, неограниченным, могущественным. Разрешение противоречия между конечностью физического бытия и бесконечностью, безусловностью его устройства как существа разумного и составляет действительное содержание жизни человека. При этом логически здесь возможны разные варианты: либо сведение человека полностью к его телесно-физической составляющей и стремление рассмотреть все многообразные проявления через последнюю, что как раз характерно и для представленной в Декларации позиции естествоиспытателей; либо растворение человека в его безусловно-разумном бесконечном бытии, что означает превращение его в существо исключительно бестелесное, бесплотное, но в небесной иерархии это место занято, к примеру, ангелами; либо же поиск способов соединения в единое целое в самом человеке телесного и разумного.

Души, взятой самой по себе, вне человека, нет, даже если и признавать отделение души от тела и ее путешествие по иным мирам в случае, когда человек умер и она покинула телесную оболочку. Ведь в этом случае воздействие на душу, лишенную телесной оболочки, означает лишь воздействие, совершаемое в потустороннем мире, что для человека, живущего «здесь-и-теперь», не так уж и важно. Именно поэтому обработка души предполагает, что душа принадлежит живому человеку, что это — именно его, индивидуальная душа, а не какая-то иная. И коль скоро это так, то и начинать исследование возможностей воздействия на человеческую душу надо с изучения целого — с самого человека, с выяснения того, что он собой представляет. Но при всей очевидности и простоте данного вопроса ответ уже не является столь простым.

В самом деле, что такое человек? Веками, тысячелетиями ходит человек вокруг собственной тайны и никак не может ее разгадать. И едва ли когда достигнет ее окончательного раскрытия, ибо тайна эта, как линия горизонта, постоянно удаляется, с какой бы скоростью к ней ни приближаться. Уже в античности Сократ сформулировал тезис, заимствованный у дельфийских оракулов: «Познай самого себя». Но, спрашивается, зачем человеку познавать самого себя? Познавание окружающего мира, природы — это познание всего, что находится вне самого человека. Но ведь по отношению к данному человеку другой человек — тоже «находится» вне первого. Потому и другой человек воспринимается, по-видимому, сперва как простой объект, сопротивляющийся данному человеку. Однако обращение человека к самому себе, попытка проникнуть за фасад его внешней явленности как раз и заставляет задуматься человека о самом себе в полном объеме этой самой явленности: что там, за тем, что (оче)видно? Опять-таки уже античность дала и первый ответ на вопрос, а зачем человеку познавать самого себя? Протагор заявил, что человек — это мера всех вещей, существующих, поскольку они существуют, и не существующих, поскольку они не существуют. Но и такой ответ не был универсальным и успокаиваю-

щим. Ведь далее встает еще один вопрос: что значит «мера всех вещей»? Не в буквальном же смысле следует понимать заявленное и не измерять человеком расстояние, скажем, от Санкт-Петербурга до Екатеринбурга! Как в известном мультфильме «38 попугаев», где известные мультипликационные герои измеряли удава то в «мартышках», то в «попугаях».

Ответ на данный вопрос много веков спустя К. Маркс сформулировал так: человек — универсальное существо, поскольку способен творить по мерке любого вида, не приспособляясь, подобно животному, к определенной биологической нише. Можно добавить, что человек, как универсальное существо, способен творить и саму эту мерку, он способен не просто создавать новые материалы, которые не встречаются в природе, но и задавать необходимые параметры тем материалам, что нужны ему для тех или иных целей. Правда, свобода человека как существа телесно-органического все же относительна и он живет, как мы уже говорили, в сравнительно узком интервале температур, радиации, гравитации, он не может жить без кислорода и т.д. И все же универсальное отношение человека к остальному миру, включая и самого себя, реально выражается в том, что он способен существовать и жить, лишь находясь в деятельном состоянии. А это означает, что он своей деятельностью создает мир своего бытия, общество, его же он деятельностью и преобразует, видоизменяет. При этом с каждым новым историческим этапом возможности и силы человека растут, возрастает и мощь его деятельности, что приводит ко все более интенсивному преобразованию мира своего собственного бытия. Но однажды созданный человеком мир обретает самостоятельное бытие, он начинает развиваться по присущим ему собственным законам, которые далеко не во всем совпадают с законами жизнедеятельности человека. Между человеком и созданной им социальной реальностью возникает противоречие, которое разрешается далеко не в пользу человека. Дело в том, что самостоятельное развитие социальной реальности и, прежде всего, той ее сферы, которая получила название технической реальности, своим обратным воздействием начинает неуклонно вытеснять человека из его же собственной сферы бытия. Человек становится лишним в им же созданном мире, который постепенно превращается в постчеловеческий. Об этом пост- (человеческом, действительном, мировоззренческом, модернистском и т.д.) написано немало, но процесс, как говорится, не только пошел, но продолжает идти все увеличивающимися темпами.

Что происходит с человеком в этих условиях? Продолжает ли он сохранять себя в качестве универсальной меры всего сущего или же реальность требует новых, вне- или же суперчеловеческих измерений? Ведь не случайно же в настоящее время, особенно в попмузыке, в рамках масскультуры все прочнее и прочнее утверждается приставка супер: супердискоотека, супермузыка, супершоу, суперсоревнование и т.д.

Обращение к человеку как мере всех вещей важно в том смысле, что, как утверждает Н.А.Бердяев, «разгадать тайну о человеке и значит разгадать тайну бытия. Познай самого себя и через это познаешь мир» (9. С. 293). Но слова о человеке как мере всех вещей, продолжая звучать как оптимистический призыв, на самом деле превращаются в некий символ, лишаящийся своего смысла. В чем здесь дело?

Хорошо измерять мир, когда имеешь дело с твердой и прочной ме-

рой. Когда же сама мера начинает «расплываться», то результаты измерения становятся не просто плачевными, но катастрофическими. Разумеется, здесь следует учесть урок, преподанный естествознанием, в частности, иметь в виду принцип неопределенности Гейзенберга, который запрещает одновременное сколь угодно точное измерение положения (координаты) элементарной частицы и состояния ее движения (импульса). Возникает этот принцип из-за того, что сам микрообъект двойственен по своей природе, являясь в одно и то же время и волной и частицей. Если частица (вещество) предполагает точечную (с учетом размеров) локализацию в пространстве и времени, то волна (поле) запрещает эту самую локализацию, поскольку она (волна) стремится заполнить сразу все пространство. Она как бы расплывается по всему пространственно-временному объему. Отсюда и возникают знаменитые волны вероятности, описываемые так называемой пси-функцией и позволяющие установить местонахождение и состояние микрообъекта лишь с определенной степенью вероятности. Не исключено, что аналогичный дуализм присущ и самому человеку, и тогда мера оказывается дуальной, ну а результаты измерения ею остального мира, в том числе и самого человека, соответственно, еще более расплывчатыми. Это обстоятельство требует осторожности при сосредоточении на гуманитарных штудиях (науках) как важнейшем средстве возделывания души человека.

Итак, человек, рассматривающий себя как меру всех вещей, сам для себя оказывается не очень понятным существом, поскольку вопрос о мере не только зависит концептуально, но, что не менее симптоматично, терется где-то на многочисленных дорогах истории. Чтобы была твердая мера, человек должен предстать перед самим собой достаточно определенным, устойчивым, собранным. Иными словами, он должен оказаться единым и цельным. Но слово «мера» в переводе с греческого означает «часть», «частичка». Поэтому противоречие прокрадывается уже в саму меру: чтобы что-то измерить определенной мерой, необходимо это что-то разбить на части, выбрав некую единицу измерения как вполне определенную цельность, а уж затем ее использовать как эталон для измерения всего остального. Измерение становится процедурой разрушения, а никак не созидания. Но все же человек, способный вопрошать, в отличие от других вещей, о самом себе, замечает Г.Марсель, «находится в силу этого по ту сторону всех, неизбежно частичных ответов...» и заявляет, что «я склонен даже спросить себя, не ослепляет ли нас, в конечном счете, это обилие частичных знаний; я хочу сказать, что оно, как кажется, исключает возможность простого и единого ответа — иначе говоря, этого света, к которому неистребимо стремится нечто в нашей душе» (10. С. 144). Вместе с тем исходная точка отсчета найдена: для определенности меры всего бытия человек должен изначально предстать как некое целое, что приводит нас к понятию цельного человека.

Цельный человек уже по самому смыслу слова «цельность» должен быть, с одной стороны, чем-то нераздельным, единослитным, заключающим в себе вполне определенный смысловой потенциал, а, с другой, он должен состоять из каких-то частей, обладать некоей структурой. Обращаясь за ответом к истории философии и христианской мысли, обнаруживаем, что цельный человек представляет собой единство внут-

ренного и внешнего человека. Понятие внутреннего человека уходит в античность, встречается у Платона, у апостола Павла, рассмотрено Августином и прочно вошло в христианство. Внутренний человек ориентирован на совершенствование своего духа, духовных состояний, стремится подчинить духу движения души и тела. Внешний же человек ориентирован на внешние формы бытия, на удовлетворение прежде всего своих плотских, телесных потребностей, страстей, желаний и влечений. Несколько модифицируя ситуацию, можно утверждать, что для человека внешнего преобладающими в его жизни являются тенденции социализации, тогда как для человека внутреннего ведущей оказывается его деятельность по самоусовершенствованию собственного духовно-душевного мира, его состояний. Поэтому гуманитарные науки и призваны содействовать этой деятельности. Все было бы здесь достаточно определено и обоснованно, если бы в самом христианстве не сложилось два подхода к человеку, которые долгое время конкурировали между собой. С одной стороны, это — дихотомизм, то есть вычленение в человеке двух важнейших составляющих: тела и души. С другой, трихотомизм, то есть разделение человека на тело, душу и дух. Если в первом случае с устройством внутреннего человека более-менее ясно, поскольку он имеет только душу, то во втором ситуация значительно осложняется, и становится не очень ясно, что же делать еще и с духом человеческим, можно ли влиять на него через гуманитарные науки.

Каким бы ни был ответ на этот вопрос, ясно одно: цельный человек должен совмещать в себе внешнего и внутреннего человека, причем на данное совмещение должно накладываться, совсем не противореча ему, представление о двухчастном или же трехчастном строении человека. Цельный человек — это такой человек, в котором указанные части (стороны) не только совмещаются, но и находятся в гармонии друг с другом. При этом принципиально важно следующее соображение. Сколько частей может содержать цельная человеческая природа? Априори ответить на этот вопрос нельзя: их число ничем не ограничено и может быть любым в промежутке от двух, как минимума, до бесконечности. Но сам вопрос представляется достаточно важным: это ведь вопрос о необходимости и достаточности каждой части человеческой природы, следовательно, и вопрос о полноте ее представления именно данным числом частей.

Нам в большей мере импонирует христианская идея о трехчастном строении человека. Представление о триединстве человека является довольно распространенным и проходит через всю древнецерковную литературу. При этом обнаруживается, что каждая из частей триединства состоит из ряда частей, так что строение человека оказывается довольно сложным. Если же учесть, что человеческая природа вбирает в себя содержание мира неорганического (человек состоит из тех же атомов, что и любое вещество), мира органического (человек есть белковое тело, живой организм), мира социального (человек есть социальное животное), а также наличие у него психики, способность к постижению скрытых смыслов бытия, то, вообще говоря, христианская идея триединства не покажется уж столь поверхностной, лишенной оснований. Напротив, она вбирает в себя очень и очень многое, обладая довольно высокой эвристичностью. Поэтому ясно и то, что цельным является такой человек, все части которого (безразлично, три, четыре, огромное

множество) функционируют совместно. Если каждая из них действует сама по себе, независимо от остальных, то очевидно, что никакой гармонии не получится. Если же они подавляют друг друга, то и результат от этого будет соответствующий: выйдет какофония. Так что они должны функционировать совместно, не подавляя друг друга, не поглощаясь и не смешиваясь. Заметим, что некоторые святоотеческие мыслители, к примеру, Дионисий Ареопагит, Климент Александрийский, говорили не о гармонии, а о симфонии взаимодействия частей, об их совместной, синергичной деятельности.

Понятно, что как только между частями цельной человеческой природы начинается рассогласование, цельность человека тотчас деформируется и может даже разрушиться вовсе. Это значит, что для поддержания своей цельности человек должен постоянно прилагать значительные усилия как внешнего, так и внутреннего свойства. И тем не менее всегда найдутся факторы, которые будут препятствовать достижению гармонии между частями. То есть они действуют в направлении разрушения цельности. Практически степень достижения цельности зависит от многих обстоятельств, так что каждый из нас реально представляет индивида лишь с той или иной степенью воплощения цельности. В этой связи очевидно, что одна из важнейших целей и задач гуманитарного образования должна заключаться в формировании у человека некоторой системы блокировки, предохраняющей его от распада цельности.

Что представляет собой человек, утративший цельность, то есть расколотый человек? Довольно впечатляющие картины расколотого состояния человека рисует И.А.Ильин. Он пишет, что такой человек несчастен и остается таковым даже тогда, когда ему все удастся. Исполнение желаний не радует его, ибо даже в своем желании он расколот, удовлетворение его не может быть цельным. Его удел — вечное недовольство. Его предназначение — погоня за новыми радостями. Но разочарование подстерегает его на каждом шагу. У него расколотое сознание — а это болезнь духа. У него нет своих убеждений, в сфере истины он беспомощен, проблему добра и зла он подменяет вопросом об относительно полезном и относительно ущербном. Он стоит на точке зрения релятивизма в вопросах Отечества, правосознания, справедливости, враждебен религии. Только искусство приветствует он, если оно идет у него на поводу. В основе всего этого, пишет И.А.Ильин, «лежит *выродившееся бытие*, расколотая, дробная жизнь души, лишенная корней и избегающая всего совершенного» (11. С. 436). В нем нет самой драгоценной основы духовного характера — всеобъемлющего, единого, единственного центра жизни. Он находит удовольствие в своем собственном «множестве» изнутри, в нем существуют как бы несколько центров одновременно, но об истинной своей беде, об истинном своем положении он не догадывается. «Современный кризис — это кризис расколотого человека. И чем раньше мы это поймем, тем лучше для нас... Человек должен обрести в себе свою цельность» (11. С. 438).

Как и многие христианские мыслители, И.А.Ильин говорит о существовании единого центра жизни, того центра, который способствует объединению всех частей человеческой тримерии в единое целое. Только на этом пути, на наш взгляд, возможно и более эффективное использование гуманитарных наук для воздвигания человеческой души, поскольку

ку она существует не сама по себе, но в составе человеческой тримерии и «привязана» к данному центру. Но что он собой может представлять?

Тело, душа и дух, образующие триединство человека, суть разнородные начала. Человек же — существо единое, цельное. Чтобы объединить в целое эти разнородные части, необходим центральный орган, объединяющее и направляющее начало, центр духовно-душевно-телесного единства. Таким органом, по учению древнецерковной антропологии, в человеческом существе является *сердце*, которое само должно быть одновременно органом духовным, душевным и телесным, или, иначе говоря, средоточием духа, души и тела. «Понятие сердца, — пишет русский философ Б.П.Вышеславцев, — занимает центральное место в мистике, религии и в поэзии всех народов» (12. С. 271).

Роль сердца как объединяющего центра проявляется, во-первых, в том, что оно выступает в качестве центра каждого из членов тримерии человека (центр духа; центр души; центр телесных функций), во-вторых в том, что сердце связывает все члены тримерии друг с другом. Иначе говоря, сердце есть центр жизни во всех ее аспектах и проявлениях.

Вся жизнь тримерии человека отражается в сердце, находит в нем свой отклик и проявляется в виде настроений, симпатий и антипатий. Всему сердце придает чувственную окраску, оно является резонатором жизненных процессов. Дело сердца — чувствовать все, что касается личности. Здоровье и нездоровье тела, живость, вялость, крепость, утомление, бодрость, все увиденное и услышанное, что сделано и делается — все это отражается в сердце и раздражает его: приятно или же неприятно. Сердцу принадлежит последнее слово: оно решает, выбирает, чувствует, велит, одним словом, склоняет к чему-либо или к кому-либо. Мы говорим в этом случае: «Не лежит у меня к этому сердце», «чувствует мое сердце» и т.д. *Склонность сердца* — важнейшая доминанта земной жизни человека, в ней сходятся все силы, приложенные к сердцу духом, душою и телом; истина и ложь, добро и зло, красота и уродство, наследственность и воспитание, жизненный опыт. Склонность сердца различна у разных лиц, она сугубо индивидуальна.

По учению древнецерковной антропологии, сердце есть вместилище духа, *центр духовной жизни* человека. Уже Платон помещает волю в сердце. Оно же служит источником духовной силы. Хорошо известно из древней, ветхозаветной и другой церковной литературы, что у сердца есть ум (разум) — в этой связи говорится о *разуме сердца*, о его участии в мыслительном процессе. Чтобы понять эту особенность сердца, напомним, что различают два ума и две деятельности ума: ум большой, духовный, деятельность которого направлена на созерцание сверхчувственного, трансцендентного мира, и ум малый, душевный, деятельность которого направлена на постижение видимого, чувственного материального мира. Деятельность большого ума протекает вне представлений, понятий и суждений. Он безобразен и непосредствен, действует там, где умолкает всякая чувственность, воображение и обычное мышление. Этот ум бестелесен, он не мыслит, а именно созерцает. Этот созерцательный ум и есть внутренний ум сердца. Двойственность ума есть проявление двойственности природы человека, его духовности и душевности, небесности и земности, внутреннего и внешнего человека. Сердце же не имеет органов для внешней деятельности, потому

все его движения скрыты внутри человека и проявляются через голову, через разные состояния человека.

У сердца имеются так называемые *духовные чувства*, к которым, начиная с Аристотеля, относят теоретические, практические и эстетические чувства. Теоретические чувства сердца рождаются, по учению Феофана Тамбовского, из отношения сердца к познаваемым истинам. Главное здесь — *чувство истины*. Сюда относятся разные степени убеждения и неубеждения: уверенность, сомнение, неверие, недоумение, вероятие. Чувство истины означает, что у человека есть способность сердцем постигать истинный порядок вещей, но у разных людей эта способность проявляется по-разному. Практические чувства — это движения сердца, связанные с волей. Они то возбуждают ее, то следуют за нею. К ним относятся *чувство самости* (эгоизма) и разного рода расположения к людям, добрые и злые: уважение, сожаление, признательность, вражда, зависть, ненависть, злорадство, презрение и т. д. Эстетические чувства — такие движения сердца, которые возникают от движения так называемых изящных предметов. Сердце наслаждается предметом, потому что он сам по себе хорош безотносительно к нашим интересам. Содержанием изящного являются предметы духовного мира, которым отвечает соответствующая внешняя форма.

Сердце является хранителем всех внешних и внутренних воздействий, оно концентрирует в себе весь житейский опыт. В сердце хранится и непережитой лично человеком доопытный материал, отражающий жизнь человечества. Потому сердце обладает памятью и из нее черпает свой опыт, интуиции, которые ему подсказывают, как надо поступить. *Память сердца* образует основу подсознания человека, является тем источником, из которого сознание черпает материал для творчества, познания, мышления.

Сердце — орган единства и интеграции человека. Без него части триерии действовать могут только порознь. Но это значит, что без сердца человек распадается. Человек живет как цельное, единое существо до тех пор, пока живо и бьется его сердце. Смерть сердца есть смерть всего человека. Прежде всего здесь речь идет не о физической, а о духовной смерти человека, смерти сердца. Сердце умирает духовно, когда в нем угасают свет и огонь духа и воцаряются мрак и холод бездны.

Сердце перерабатывает все поступающие к человеку воздействия — земные, небесные, космические, — отражает, видоизменяет и синтезирует их. Эта деятельность сердца протекает подсознательно, то есть вне контроля со стороны мозга и сознания. Но его движения можно сделать сознательными для головы, объединить усилия сердца и мозга. От соотношения между подсознанием и сознанием зависит духовно-душевно-телесное здоровье человека. Чистое и добродетельное сердце отбрасывает и нейтрализует все вредные внешние воздействия и защищает всю триерию человека. В этом заключается *активность сердца*. Напротив, пассивное сердце теряет способность духовного различения добра и зла, истины и лжи и открывается всем воздействиям. *Пассивность сердца* ведет к духовной смерти человека. Поверженное и упорствующее в своем противоестестве сердце называется *нечистым*. Нечистое и лукавое сердце имеет свою «мудрость мира сего», свою мистику и религию, поклоняется своим идолам и в своей гордос-

ти обожествляет самого себя. Все, что происходит в мире видимом и невидимом, отлагается в сердце и хранится в нем. Это вместилище жизненного опыта в древнецерковной литературе называется *камерой сердца*. Помимо этого говорится еще о «недрах сердца», под которыми подразумеваются залежи нечистот сердца.

Раскрытие врожденного и благодатного *сверхъестества сердца* составляет сущность древнецерковной мистики сердца. Ибо в самом нечистом сердце всегда остается один нетронутый уголок, который становится центром всех мистических переживаний, ведущих к восстановлению, обновлению, рождению наново. В сердце встречаются Божественный свет и естественный свет ума и духа, и оно становится источником мудрости. В сердце человек соприкасается с бесконечностью, свободой, вечностью и бессмертием. Это — единственный в человеке трансцендентный орган, где релятивное соприкасается с Абсолютным, конечное — с бесконечным. Оно вмещает в себя рай и ад, Царство и Бездну, славу и позор, алтарь храма и притон разврата, радость и ужас бытия. Оно есть место встречи света и мрака, красоты и уродства, огня и холода, добра и зла; место соприкосновения животной и божественной природы, видимого и невидимого, обновления и угасания, рождения и смерти. Поэтому путь к обретению человеком своей цельности протекает через его собственное сердце. Без учета этого обстоятельства гуманитарные науки вынуждены будут работать вхолостую.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Найдыш В.М. Концепции современного естествознания. М., 1999.
2. Риккерт Г. Философия жизни. Киев, 1998.
3. Лосев А.Ф. Повести. Рассказы. Письма. М., 1993.
4. Ильин И.А. Религиозный смысл философии. Три речи. 1914—1923 // Ильин И.А. Собр. соч.: В 10 т. М., 1994. Т. 3.
5. Дильтей В. Категории жизни // Вопр. философии. 1995. № 10.
6. Декларация в защиту клонирования и неприкосновенности научных исследований // Человек. 1998. № 3.
7. Бассин Ф.В. Проблема бессознательного: О неосознаваемых формах высшей нервной деятельности. М., 1968.
8. Батлук О.В. Цицерон и философия образования в Древнем Риме // Вопр. философии. 2000. № 2.
9. Бердяев Н.А. Смысл творчества // Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М., 1989.
10. Марсель Г. Человек, ставший проблемой // Марсель Г. Трагическая мудрость философии. Избр. работы. М., 1995.
11. Ильин И.А. Взгляд в даль, Книга размышлений и упований // Ильин И.А. Собр. соч.: В 10 т. М., 1998. Т. 8.
12. Вышеславцев Б.П. Вечное в русской философии // Вышеславцев Б.П. Этика преображенного Эроса. М., 1994.

А.Г.Маслеев

ГУМАНИТАРНАЯ ДОМИНАНТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Обращаясь к проблеме непрерывного развития личности, следует отметить присущую ей полифункциональность. В этом нет ничего удивительного, если иметь в виду многообразие социальных связей и отношений, в структуру которых она оказывается включена, так и исключительную сложность процессов, составляющих собственное содер-

жание духовного мира личности. Именно поэтому-то непрерывное развитие личности оказывается перед необходимостью решения, как минимум, двух задач.

Во-первых, речь идет о вполне объективно складывающемся запросе общества на определенный тип личности. Нет сомнения, что социальный тип личности, формирующийся на тех или иных этапах истории, оказывается концентрированным выражением требований, предъявляемых нарождающимся общественным строем к качествам индивидов. Постфактум на это обратил внимание М.Вебер, связав порождаемый капитализмом тип личности с ценностями протестантской этики. С другой стороны, основатель первого в мире государства рабочих и крестьян вполне обосновано полагал, что создание основ нового общественного строя должно сопровождаться формированием нового человека.

Во-вторых, следует иметь в виду специфические проблемы, характеризующие внутренний мир индивида. Утверждение, согласно которому сущность личности предстает как совокупность всех общественных отношений, обладает определенной неполнотой, поскольку оно дистанцируется от сферы человеческих мыслей и чувств, только и делающих конкретное индивида личностью. В рамках этого подхода мы рассматриваем «человека как страдающее, переживающее существо, экзистенция которого имеет сравнительно самостоятельную ценность» (1. С. 199).

Как нам представляется, решение указанных задач порознь, в отрыве друг от друга имеет весьма ограниченное поле применения. И социализация, и индивидуализация вне учета их взаимной и динамически подвижной связи не в состоянии обеспечить процесс непрерывного развития личности. Каждая из них, взятая в отдельности, способна придать лишь дискретный характер качествам, которыми обладает тот или иной человек.

Итак, обеспечение единства процессов социализации и индивидуализации, казалось бы, уже выступает необходимым залогом того, что развитие личности в должной мере будут присущи свойства непрерывности, динамичности, целенаправленности. Дело обстоит, однако, далеко не так просто. Между рассматриваемыми процессами, выступающими как уровень *всеобщего* (социализация) и *единичного* (индивидуализация), отсутствует *специфическое* (профессионализация), посредствующее во взаимодействии первого и второго. Отсутствие этого звена на практике препятствует превращению всеобщих норм и ценностей в индивидуально и социально значимый мотив деятельности конкретного человека.

Профессионализация выступает тем необходимым процессом, посредством которого индивид включается в общественное разделение труда. На этом уровне происходит сочетание требований, предъявляемых социумом к представителям конкретной профессии, и интересов самой личности, избравшей ту или иную стезю общественного служения. Социализация не может до конца решить стоящих перед нею задач, если она осуществляется без учета значимости личностного фактора. Равным образом можно утверждать, что индивидуальные ориентации и установки способны проявиться в форме самого откровенного эгоизма, если они не сопрягаются с потребностями и интересами сообщества, к которому принадлежит индивид.

Учет двусторонней направленности процессов, результатом которых и выступает профессионализация, представляется нам принципиально важной. Тем более, заметим, что в недавнем прошлом в трактовке рассматриваемой проблемы существовал откровенный перекося в пользу одностороннего преобладания общественного интереса. Если факт игнорирования индивидуальной стороны в жизни человека получил сегодня признание, и уже многое сделано для устранения этого перекося, то специфическое, в наибольшей мере являемое нам в профессиональной деятельности, до сих пор дожидается своей реабилитации.

Сам вопрос относительно личности сферы профессионального бытия человека был поставлен еще на рубеже девятнадцатого — двадцатого столетий. Однако общеизвестна практика, посредством которой в гитлеровской Германии нормы профессиональной деятельности, в частности, в сфере медицины и юриспруденции, приобрели несвойственную их природе ориентацию. В гораздо меньшей степени в литературе нашел отражение тот факт, что аналогичные процессы имели место и в Советском Союзе.

Речь в сущности идет об одностороннем придании преобладающего значения интересам государства по отношению к запросам общества и личности. Так, печально известный государственный деятель сталинских времен А.Я.Вышинский считал излишней разработку особой юридической этики. По его разумению, не может и не должно быть никакого иного нравственного регулятива в сфере профессиональной деятельности, кроме норм социалистической морали, определяемой исключительно интересами советского строя. С другой стороны, нарком здравоохранения РСФСР Н.А.Семашко ничтоже сумняшеся попытался отринуть такой основополагающий постулат, как врачебная тайна. Последняя была объявлена пережитком старой кастовой врачебной практики (боязнь потерять пациента) и старых глупых предрассудков (стыд за свою болезнь) в силу того, что советское здравоохранение держит «твердый курс на уничтожение врачебной тайны, пережитка буржуазной медицины» (цит. по: 2. С. 55).

Нетрудно заметить, что и общественные ценности, и индивидуальные склонности, а наряду с ними и специфически присущие профессиональной деятельности нравственные регулятивы, — все это приносится на алтарь служения государству, за которым нередко скрывается режим авторитарной или тоталитарной власти, а в иных случаях — узкоэгоистические интересы политически ангажированных групп. Между тем сама идея профессиональной этики, как она была изначально поставлена в литературе, основывалась на своеобразном балансе интересов, учитывающем множественность социальных позиций в обществе. Поэтому и перекося в ту или иную сторону будет иметь на практике самые негативные последствия.

Своеобразие профессионализации, находящее закрепление в нормах и ценностях профессиональной этики, означает ее несводимость и вполне определенную дистанцированность относительно того давления, которое она испытывает со стороны государства и общества. Эта дистанцированность находит проявление в выработке высокоспециализированных норм, продуцируемых в рамках конкретного вида деятельности.

На противоречивость положения, в котором оказывается представи-

тель той или иной профессиональной группы, впервые обратил внимание французский социолог Эмиль Дюркгейм. В своей работе «Профессиональная этика и гражданская мораль» он, в частности, отметил, что изменяющееся положение человека в сфере высокоспециализированной деятельности находит отражение в общественном сознании лишь с определенного момента. Это связано с переходом от сообществ с механической формой солидарности к сообществам с органической солидарностью. Первые выступают как архаические с преобладанием коллективистского сознания и при гипертрофированной роли государства. Вторые же, наоборот, характеризуются сплоченностью коллектива, которая основывается на общественном разделении труда и возникающей вследствие этого взаимозависимости юридически свободных индивидов.

По мысли Дюркгейма, становление профессиональной этики как раз и связано с осуществлением перехода от первого ко второму. Она, в частности, обуславливается наличием в обществе того, что он назвал *сегментом*. «...Сегмент означает общественную группу, в которой индивиды тесно связаны друг с другом. Однако сегмент — это также локализованная группа, относительно изолированная от других, ведущая собственную жизнь» (цит. по: З. С. 317). Наиболее очевидным результатом рассматриваемого процесса оказывается развивающаяся профессиональная корпоративная этика с присущей ей внутренней саморегуляцией. Говоря о корпоративности профессиональной группы, обычно имеют в виду то, что она самодостаточна и не нуждается в какой-либо иной внешней детерминации. Такого рода трактовка справедлива, но недостаточна, если мы попытаемся только ею ограничиться.

Самодостаточность корпоративных связей, возникающих внутри группы, означает прежде всего ориентацию на цели той профессиональной деятельности, которая удовлетворяет какие-либо социально значимые потребности людей. Выбор в пользу такого рода деятельности отсекает все иные приводящие обстоятельства, к которым могут быть отнесены диктат государства, давление общественного мнения или каких-либо групп влияния. Именно таким образом осуществляют свое профессиональное служение избранному делу врач, педагог, адвокат, журналист. Не будет преувеличением утверждать, что свойство корпоративности способно выполнять важную защитную функцию по отношению к представителям той или иной профессии.

Заметим, что речь не идет о противопоставлении интересов профессиональной корпорации целям общества. В основании выделения такой группы и ее конструирования в корпорацию с устойчивыми внутренними связями и собственной системой нормативной регуляции лежит углубляющийся процесс разделения труда. Специализация в определенном виде деятельности есть ответ на возникающую в обществе потребность в конкретном продукте, услуге или функции. В том случае, когда определенный вид деятельности приобретает устойчивую форму и тем самым способствует воспроизводству общественного целого, можно, очевидно, говорить о его институциональном характере. Таковы, например, институты образования, адвокатуры, предпринимательства и т.д.

Устойчивое функционирование социального института в значительной степени связано с функционированием системы образования, которая только и может обеспечить подготовку специалистов кон-

кретного профиля. Именно в таких рамках профессионального образования проявляется необходимость в усилении гуманитарного компонента. Другое дело, что конкретные сферы деятельности различаются долей, отводимой гуманитарному компоненту в общем объеме образовательной подготовки. Так, например, сфера труда, связанного с обслуживанием техники, машин, как правило, непосредственно не несет на себе нравственные нагрузки, а действия представителей таких профессий операциональны. Наоборот, группа профессий, в которых элементы нравственно-психологического характера выступают внутренним компонентом деятельности, с необходимостью включают в число основных регулятивов нравственную составляющую (4. С. 82—83).

Отмеченное свойство профессиональной деятельности и, соответственно, профессиональной этики представляется нам принципиально важным. Однако степень его актуальности может существенно разниться, в зависимости от решения вопроса о носителях указанных норм и ценностей. Дело в том, что в советское время социокультурная неоднородность той категории людей, которая обладала высшим образованием, совершенно не принималась в расчет. Считалось, что одним из результатов социальных преобразований выступает формирование так называемой *социалистической* интеллигенции. Последняя рассматривалась как своего рода доказательство возможности создать новый тип личности, безотносительно к социокультурной среде и начальным стартовым возможностям.

Важнейшим результатом такого рода социализации следует признать формирование весьма представительного слоя людей, которые получили в литературе наименование «образованцев». Именно эта весьма многочисленная категория характеризовалась общим понижением культурного уровня и деловых качеств. Большинство ее представителей так и не прошло школы профессионализации, следствием чего стало как ослабление престижа ряда специальностей, например, инженерных, так и ошутимое падение уровня материального вознаграждения такого рода труда. Говорить о привитии неких нравственных регулятивов применительно к рассматриваемому слою людей вряд ли представляется возможным. Ведь даже в советское время состояние трудовой дисциплины, уровень профессиональной компетентности и ответственности оценивались весьма невысоко. Предположение же о наличии сколько-нибудь значимой гуманитарной составляющей в общем объеме подготовки этих людей и вовсе сомнительно.

Сложнее выглядит вопрос относительно гораздо более малочисленного слоя «специалистов», для которых реальная, а не на словах только, профессионализация составляет содержание их деятельности. Профессионализацию в этом случае можно определить как *процесс служения общественному благу в сфере высокоспециализированной деятельности, который выступает результатом осознанного выбора и в котором индивид усматривает смысл своей жизни*. Можно с высокой долей вероятности утверждать, что именно такого рода установка была присуща старой российской интеллигенции. Именно здесь гуманитарная составляющая в ходе процесса образования и подготовки специалиста высокой квалификации оказывается наиболее востребован-

ной, поскольку напрямую апеллирует к смысложизненным ориентирам развития личности.

Как нам представляется, в определении процесса профессионализации значимым оказывается акцентирование внимания на том выборе, перед которым рано или поздно оказывается личность. Этот выбор может быть сделан на ранней стадии, когда перед молодым человеком возникает проблема определения своего жизненного пути. Но он не может быть осуществлен в более зрелом возрасте, поскольку с течением времени мы убеждаемся в правильности избранного однажды, пусть даже в какой-то мере недостаточно осознанно, пути служения обществу. Именно отсюда возникает вполне объяснимая естественная тяга к гуманитарному знанию, посредством которого только и достигается понимание наиболее животрепещущих вопросов.

Главнейшая цель гуманитарного знания состоит в том, чтобы дать личности возможность ориентироваться в окружающем мире. В собственном смысле слова гуманитарное знание не есть упорядоченный свод какого-либо рода информации, которую следовало бы усвоить в уже готовом виде. На практике гуманитарное знание представляет, во-первых, способ, метод, посредством которого личность обретает способность самостоятельно выстраивать царящий вокруг хаос событий и фактов в логически стройный космос понятий и образов. В силу этого становится возможным определить собственное место и ориентиры в окружающем социальном пространстве.

Во-вторых, гуманитарное знание выступает как ценностное отношение, в котором отражается восприятие и понимание личностью того, *а каков этот мир для меня и что я для него значу?* Можно поэтому утверждать, что оно весьма далеко отстоит от объективистского взгляда на действительность и уж тем более не дистанцируется от интересов индивидов, непосредственно воздействуя на формирование у них ориентаций и ценностных установок.

Сказанное позволяет нам заключить в пользу того вывода, что преподавание предметов гуманитарного цикла есть необходимое звено, без которого невозможно обеспечить успех в деле профессионализации будущего специалиста. Иначе трудно обеспечить гармонию интересов личности и общества, направить усилия подлинных профессионалов в социально значимое русло. Здесь важны скоординированные усилия представителей всех гуманитарных дисциплин.

Преподавание профессиональной этики вполне укладывается в обозначенное нами общее направление гуманитарного развития личности. Выше мы указывали на ее (этики) судьбу в предшествующий период. Иного трудно было ожидать, поскольку профессионализм по сути связан с теми глубоко личностными мотивами, которыми руководствуется человек, избирая стезю общественного служения. Между тем как ограничение личностного начала, так и перенесение основных усилий в русло привития социально типических черт составляло характерный признак советского времени.

С определенной долей уверенности можно утверждать, что существовавшие ранее препоны по большей части утратили прежнее значение. Наоборот, с упрочнением в обществе рыночных отношений статус профессионализма серьезно возрастает. Однако здесь мы уже сталкиваемся

с трудностями совсем иного рода. Возьмем в качестве примера преподавание такого предмета, как «Этика и профессиональная этика юриста».

Отказ от идеологических предубеждений по поводу юридической этики привел к перекосу в обратную сторону. Как показывает опыт преподавания, большинство правоведов склонны трактовать предметное поле рассматриваемой дисциплины весьма узко. Оно в лучшем случае ограничивается изучением тех специфических норм, которые складываются в русле специализированной деятельности адвоката, следователя, судьи. Однако еще чаще изучение этих норм замещается рассмотрением реальной практики и тех своеобразных правил, которые стихийно вызревают в ходе решения конкретных задач. Нравственная составляющая, например, в отношениях следователя и подследственного подменяется приемами чисто практического свойства: как и посредством чего в скорейшие сроки «расколоть» предполагаемого преступника. Понятно, что ни о какой этике и морали речи здесь нет.

Попытка абстрагироваться от общеморальных представлений ни к чему хорошему привести не может. Нельзя стать настоящим профессионалом, если вне вашего сознания оказываются реальная соотнесенность мотивов конкретного вида специализированной деятельности с универсальными требованиями, заключенными в самой морали.

На наш взгляд, в структуре рассматриваемой учебной дисциплины может быть выделено три взаимосвязанных между собой уровня.

Первый уровень связан с общими представлениями о морали как таковой. Невозможно перейти к рассмотрению специальных вопросов, возникающих в повседневной деятельности юриста, без разрешения более общих, имеющих универсальное значение вне зависимости от сферы их действия и применения. Заметим, что в процессе преподавания этики, особенно в условиях лимита учебного времени, отводимого на эту учебную дисциплину, имеет место некоторое упрощение ее проблематики. Наиболее распространенной оказывается тенденция сведения ее к взаимоотношениям личности и общества. Однако с этим трудно примириться, хотя бы уже потому, что этика, выступая дисциплиной гуманитарного цикла, обладает ярко выраженным ценностным характером.

В этом качестве этика прежде всего должна помочь молодому человеку, безотносительно к тому кем ему предстоит стать в будущем, разобраться в своих представлениях, ориентациях, выборе линии нравственного поведения. Как нам представляется, могут быть выделены, по крайней мере, четыре основных логических пары категорий, позволяющих взглянуть на мир с этических позиций. К ним следует отнести проблемы добра и зла, должного и сущего, нравственной свободы и необходимости, общественного и индивидуального в морали. Отсюда можно говорить о наличии соответствующих парадигм, отправляясь от которых мы обречем не только общее представление о предмете этики. Другим важным результатом должна стать актуализация моральной проблематики для студента, будущего профессионального юриста.

Второй уровень связан с необходимостью конкретизации общеморальных представлений о добре и зле, о должном и сущем применительно к определенным сферам жизни общества. Например, для юриста звеньями, позволяющими связать воедино учение о моральных доб-

родителях и ценности профессиональной этики, могут выступать такие блоки проблем, как «мораль и право», «мораль и экономика», «мораль и политика». Существенно то, что на этом уровне становится возможным рассматривать не долг вообще, но преломление проблемы нравственного долга, например, к сфере деятельности юриста. В свою очередь, тема достоинства человека обретает реальное звучание в той мере, в какой затрагивает те статусные и ролевые позиции, на которых реально может оказаться любой человек.

Методологически оправданным и методически продуктивным следует признать отнесение к этому же уровню проблематики, затрагивающей экзистенциальные вопросы бытия (5; 6). Складывающаяся практика отвечает запросам сегодняшнего дня и интересам, обозначившим себя в общественном сознании. Вне всякого сомнения, в центре внимания стоит проблема соотношения жизни и смерти. Последняя имеет многочисленные преломления, с которыми сталкиваются уже не одни только профессионалы. Со снятием прежних табу в литературе открыто обсуждаются проблемы отношения к смертной казни и связанной с этим нравственной стороны кары, возмездия, наказания по отношению к преступившим закон.

Другим проявлением все той же темы можно признать комплекс проблем, возникающих в русле современной биоэтики. Здесь исключительно благоприятная почва для увязывания воедино правовой и нравственной составляющей. Ведь проблемы эвтаназии, репродукции жизни и ряд других не могут рассматриваться вне гуманитарного контекста, уровня развития морального сознания. С другой стороны, эта проблематика выступает проекцией общеморальных представлений на нравственную практику и отношения, складывающиеся в реальной жизни общества.

Наконец, третий уровень связан с изучением тех специфических ценностей и возникающих на их основе норм, которые проецируются в сферу профессионального сознания. Особость, которой обладает такого рода требование как конфиденциальность в деятельности адвоката или тайна совещательной комнаты в сфере судопроизводства, может быть понята лишь в связи с общим моральным климатом в обществе и той ролью, которую играет в нем на данный момент право. Установление такой связи составляет задачу образовательного процесса.

Непрерывное гуманитарное развитие личности оказывается таким образом в зависимости от того, насколько нам удастся в образовательном процессе гармонизировать социальные, профессиональные и индивидуальные запросы нашего времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Любутин К.Н., Пивоваров Д.В. Диалектика субъекта и объекта. Екатеринбург, 1993.
2. Огуцов А.П. Этика жизни и биоэтика: аксиологические альтернативы //Вопр. философии. 1994. № 3.
3. Арон Р. Этапы развития социологической мысли. М., 1993.
4. Маслеев А.Г. Этика. Екатеринбург, 1999.
5. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. М., 1998.
6. Золотухина-Аболина Е.В. Курс лекций по этике. Ростов н/Д., 1999.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА И ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Прежде хочется обозначить проблемное поле темы «Развитие личности в системе непрерывного гуманитарного образования».

К примеру, что стоит за гуманизацией и гуманитаризацией образования, обсуждаемых в отечественных дискуссиях почти уже десять лет? Какова главная цель образовательной реформы и не расходится ли она с поисками «гуманистической парадигмы»? Поскольку «Доктрина о национальном образовании» не дает на этот счет достаточно четких и успокаивающих ответов, остается лишь предполагать, что стремление повысить уровень гуманности российского общества — естественное стремление и сообразно ультрамодернистским тенденциям мирового сообщества. Обновленная система образования должна осуществлять подготовку и выпуск нового типа личности — *homo humanus*. Хотя, что это за тип вряд ли можно сказать с абсолютной долей уверенности.

Не менее волнующим будет вопрос и о содержании гуманитарных предметов. Каким ему быть? Пока все тем же, что и до объявленной реформы, или постепенно, а может и радикально измененным. Но тогда каким образом? Ведь это в одночасье не происходит. Однако нынешнее содержание предметов гуманитарного цикла трудно назвать безукоризненным в смысле процентного соотношения информации неоспоримо гуманистического характера, и это можно подтвердить простым контентированием. Проблема лишь в критериях контент-анализа.

Может быть, работу по наполнению предметов гуманистическим содержанием отдают на откуп педагогу? Но тогда нелишне задаться вопросом: а что из себя представляют современные педагоги, обладают ли они сами качествами гуманиста или хотя бы знают, как их формировать? Ведь не нами сказано: «плоть от плоти, дух от духа».

Так, на нынешнее поколение возлагают особую миссию — в кризисное лихолетье добиться того, что не удавалось и в стабильные времена. Наставник сам должен быть безупречно гармоничным и устойчивым, чтобы правильно влиять на учеников. Он сам должен находиться в благоприятных условиях, чтобы нести истинное, ценное, здоровое. Он не может приходить в учебные аудитории в издерганно-нервном состоянии, выравнивая под себя учеников. Но напротив — их лечить и превентировать от социальных патологий, которые нельзя не подхватить в больном обществе.

Также следует вспомнить о социально-психологическом климате и организационной культуре педагогических коллективов. Сплетни, зависть, конфликты там отнюдь не редкость. Но может ли возникнуть нечто противоположное в коллективах учащихся и студентов? Неизбежна нивелировка личности, завистливая конкуренция, грубость, агрессия, подхалимство.

А как реализуются гуманистические установки на участливость, эмпатию и гармоничные отношения учеников и педагогов, если последние только совсем недавно научились воспринимать их субъективность и личность. И до конца ли? В образовании (как, впрочем, и в обществе) пока не выработан принцип гармонизации участников об-

разовательного процесса. Увы, камертон сонастроенности звучит гораздо реже нервно-психопатического диссонанса.

Да, современное общество умеет истощать ресурсы человека, но не берет ответственности за их восстановление. Не случайно в социологии возникла даже новая дисциплина — «социология жизненных сил человека».

И несколько слов о непрерывности образования. Если все-таки понимать непрерывность не метафорически, а буквально (в смысле мягкой, непрерывной социализации личности и преемственности разных ступеней образования и созревания личности), то при самом поверхностном взгляде обнаруживаются примеры вопиющей разорванности образовательного процесса. Скорее это череда стрессов и кризисов, сопровождающая личность от хрупкого дошкольного периода до выпуска из образовательной системы во взрослую жизнь.

Что же касается результатов процесса гуманизации, то научное общество вряд ли готово спрогнозировать их и ясно выразить. Видимо, это что-то из серии американских технологий «корней травы» или «первых капель дождя» (М.Фергюсон). А отечественным философам пока остается разгребать понятийно-ценностные пласты начавшегося процесса гуманизации и конструировать абстрактные модели, на фундаменте которых и будет возводиться образовательное здание гуманистической ориентации.

На Западе гуманизация образовательных и социальных процессов началась со времён А.Маслоу и К.Роджерса. Ныне западная теоретическая мысль продолжает поиски оптимальной образовательной модели, эффективно обслуживающей интересы общества, правда уже не акцентируя гуманистический аспект, видимо, как само собой разумеющийся. Школа эдмонтского университета Альберта (Канада), обладающая весьма высоким рейтингом в мировой науке, стремится соединить классические философские традиции и современные социальные тенденции.

Дж.Миллер (1) представляет три ведущих принципа образовательного процесса: 1) трансмиссия (передача); 2) трансакция (взаимодействие); 3) трансформация (преобразование); а затем анализирует их с точки зрения философского, психологического, социально-экономического контекстов на примерах мировых образовательных систем.

Тед Аоки (2) также выделяет три основные метаориентации, последовательно возникающие в мировой образовательной практике, а ныне ставшие компонентами целостного подхода. Это: 1) эмпирико-аналитическая, или технологическая, ориентация, развивающая номологические знания и технологические навыки; 2) ситуационно-интерпретационная ориентация, нацеленная на эффективную социальную коммуникацию, эмоционально-чувственные механизмы познания, аутентичность в освоении интерпретационных моделей; 3) критико-креативная ориентация, связанная с критической рефлексией и преобразовательной деятельностью.

Первая метаориентация разрабатывалась Р.Декартом, Дж.Локком, Б.Ф.Скиннером и школами структурного функционализма, кибернетики, теории информации, игры.

Теоретической базой ситуационно-интерпретационной метаориентации стали феноменология, герменевтика, символический интерак-

ционизм, лингвистический психоанализ, понимающая социология, этнометодология.

Критико-креативная метаориентация выросла на почве критической теории Франкфуртской школы, экзистенциализма, философии культуры, системного анализа, постиндустриализма, философии глобальных проблем, феминизма, экологического материализма Р.Эмерсона, концепций Э.Фромма, К.Поппера, Э.Гоулднера, Э.Шумахера, П.Тейяра де Шардена, М.Мид и др.

Проделанная канадскими исследователями систематизация образовательных школ позволяет сделать выводы:

1. Все образовательные модели всегда кристаллизовались под влиянием новаций философской и социально-психологической мысли и были подготовлены идеологическими и экономическими условиями.

2. Представленные три базовых образовательных подхода одинаково значимы и не могут быть иерархизированы. Поэтому вряд ли можно согласиться с авторами о доминирующей роли последнего принципа.

3. Отсутствие гуманистической окраски в данной модели не позволяет считать ее завершенной и требует ценностной доработки.

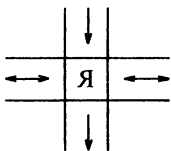
Учитывая все это, я попыталась построить свою авторскую модель. В ее основе лежат три ведущих типа знаний и/или уровня мировоззрения, которые условно можно назвать: фундаментальными, оперативными, личностными.

В основании познания находятся фундаментальные знания, включающие универсальные законы и закономерности их проявления, «вечные идеи и ценности» как стержневые тенденции эволюции, апробированные традиции мышления, т.е. весь накопленный опыт познания, необходимый для базовой подготовки в качестве инварианта.

Оперативные знания позволяют сориентироваться в реальной социальной ситуации, дают представление о доминирующих идеях и ценностях, устремлениях и предрассудках, ведущих теориях и гипотезах. Знакомство с оперативной социальной диагностикой необходимо для адаптации и гармоничной самореализации.

Личностные знания соотносены с конкретным индивидом и его индивидуальностью, т.е. это «знания для меня». Они включают освоение социально-психологических норм, традиций, образцов (процесс социализации) и помощь в самоактуализации своего «Я» (процесс индивидуализации). При этом восприятие общих знаний (фундаментальных, оперативных) обретает личностную конкретизацию предмета познания и смысловые перспективы. Передача личностных знаний может осуществляться в малых группах и индивидуально, чему способствует внедряемый в школы кафедральный принцип.

Эта типологическая схема может быть представлена в виде синергетического креста — древнего символа, схематически отразившего синергетическую картину мира:



Вертикальные энергии привносят структурирующие, фундаментальные «качественные» знания, а горизонтальные — отражают постоянно меняющуюся количественную характеристику оперативных знаний. Подобное синергетическое сочетание рождает специфическую модуляцию личных познавательных стремлений и накоплений, которые затем, при созревании личности превращаются в канал наставничества, т.е. передачи знаний следующим поколениям.

Данная синергетика, таким образом, включает процессы: передачи универсального опыта человечества; приложения его к конкретной оперативной ситуации; личностной аккумуляции и модуляции необходимых (качественных) и достаточных (количественных) знаний; личностное творческое воспроизведение накопленных знаний для продолжения традиции познания.

Чрезвычайно важным моментом является безукоризненно адекватная передача эпистемологических универсалий. Поскольку искажение оперативной диагностики корректируется социальным опытом, а вот неверное представление о «вечных истинах и принципах» может качественно повлиять на структуру мировоззрения. Ибо отсутствие представлений об универсальных основах бытия лишает человека его родовой гуманистической опоры.

В современной образовательной практике фундаментальной составляющей уделяют все меньше внимания и выбор делают в пользу ситуативных прикладных баз данных. Отечественное образование, прежде имевшее высокий рейтинг именно благодаря «качественной» компоненте, ныне, в погоне за «вечно неуловимым» и престижным в других культурах, становится информационно-технологичным и конъюнктурным, но далеко не гуманистичным. Подлинная гуманизация личности требует оптимальной синергетизации образовательного процесса, поисками которой занимаются сегодня теоретики.

Классический ренессансный гуманизм главной целью ставил возвышение человека, повышение его достоинства и внутренней силы. Человек должен быть универсально образованным, универсально творческим и активно участвующим в общественной жизни. В наше время, когда особо развиваемыми долгое время были интеллектуальные и технологические способности, универсально образованных и творческих людей сегодня немало. Дефицитом времени является этический универсализм.

Поэтому, обращаясь к традиционному пониманию развития личности, обычно мы постулируем синхронное продвижение по трем каналам: нравственному (этика); познавательному (философия и наука); праксиологическому (эстетика и прикладная деятельность).

В человеке должны быть заложены имманентные стремления к Добру, Истине и Красоте и одновременно развиваемы Сердце, Разум и Руки. Однако, учитывая шаткость нравственных оснований общества, прежде всего следует укреплять этическую базу личности.

Нравственный канал помогает осознать духовно-нравственные ценности и сформулировать в мировоззрении постулаты, необходимые для гуманных отношений с миром социальным и природным, обрести «объективизацию» (Э.Хенгстенберг) и искренность чувств. Воспринимая жизнь непосредственно, полнокровно, с открытым сердцем, видя в

другом прежде всего носителя родовых ценностей и достижений, а не разединяющих различий, подсказываемых интеллектом.

Ведь только интеллектуальное и идеологизированное мировоззрение может в другом видеть врага, потому что тот мыслит иначе. Нравственная развитость позволяет настроиться на гармоничный резонанс с миром. Гармонизация — важнейшее условие освоения мира, иначе освоение без сердца и любви может обратиться отчуждением.

Марксово предупреждение об увеличивающемся отчуждении человека оказалось пророческим, но советские идеологи «казарменного коммунизма» сделали все для окончательного отчуждения человека от своего индивидуального начала. К.Маркс говорил, что «Я» в своем производстве должно опредмечивать свою индивидуальность и ее своеобразие. Советские марксисты в человеческой сущности оставили лишь «ансамбль общественных отношений» и объявили его залогом «всестороннего свободного гармоничного развития человека» и основой для преобразования всей системы образования и воспитания.

Отсюда происходит наш моральный релятивизм, прагматический цинизм, псевдодуховность и презрение к постулатам ненасилия. Последние призывают: «подставь другую щеку», т.е. будь терпелив к неразумию и «младости человечества», не поддавайся на провокацию Зла, не отвечай тем же неразумием и несовершенством.

Духовно-нравственный канал закладывает основы гуманности, но, чтобы проявить это родовое качество, нужны интеллектуальный багаж и практическая воля. Только тогда личность будет устойчивой и гармоничной.

Гуманизм в русском языке имеет эквиваленты: человечность, человеколюбие. Что есть человечность, трудно определить однозначно. Это может быть и доброжелательность, и сострадание, и забота, и самопожертвование, но и ненависть, и грубость, презрительное равнодушие, и сознательная деструктивность.

Человеколюбие имеет большую семантическую конкретизацию, но все же неясно, на кого должна распространяться любовь человека: на ближнего или еще и дальнего, на друга или еще и врага, на свое или еще и чужое, на культуру, сотворенную человеком, или еще и на природу, сотворившую человека. Думается, что качество любви человека должно определяться не свойствами предмета любви, но сердечной способностью человека к любви, «мощью его сердца» (Б.П.Вышеславцев), что превращает его в «человека любящего» — homo humanus.

Таким образом, человеколюбие (гуманизм) есть способность человека любить окружающий мир (социокультурный, геоприродный, космический), «благоговейно» (А.Швейцер), восхищенно и заботливо относясь ко всем формам жизни (живым и неживым, социальным и космопланетарным, материальным и духовным, развитым и несовершенным), оптимистично их воспринимая, защищая и совершенствуя. Человеколюбие несет оптимизм приятия и жизнеутверждающую силу в отличие от вулгарного антропоцентризма, скептического цинизма и апатичного равнодушия. В человеколюбии, видимо, и заключается родовой смысл жизни. Человек как самое совершенное создание природы должен взять на себя ответственную миссию — защищать и совершенствовать мир. А конкретная личность, сообразно свободе выбора,

своим индивидуальным поискам и месту в социальном пространстве, частным образом и солидаризируясь в социально-групповом взаимодействии, должна реализовывать тот же родовой смысл, только в дифференцированной форме.

Личность, таким образом, вносит конкретный вклад в совершенствование жизни, но и совершенствование себя, иначе первое будет невозможно.

Молодой Маркс в своем гимназическом сочинении «Размышление юноши при выборе профессии» писал о достоинстве и благе человечества как нравственном компасе при выборе стратегии жизни. «Если человек трудится только для себя, он может, пожалуй, стать знаменитым ученым, великим мудрецом, превосходным поэтом, но никогда не сможет стать истинно совершенным и великим человеком. История признает тех людей великими, которые, трудясь для общей цели, сами становятся благороднее; опыт превозносит как самого счастливого того, кто принес счастье наибольшему количеству людей» (3).

Безусловно трудно согласиться с максималистски пылким высказыванием молодого К.Маркса, особенно о великом мудреце, работающем только для себя. Но, отдавая должное его ранним гуманистическим воззрениям, хочется добавить, что трудиться человеку приходится по сути для всего глобального сообщества, геоприродного мира и Вселенной. Хотя без «труда на себя», на индивидуальное совершенствование и устойчивость социального статуса вряд ли возможен «труд на других».

Обращаясь к проблеме смысла жизни, уместнее, пожалуй, будет использование вместо понятия «развитие» понятия «совершенствование», как более широкого (4). Под совершенством личности подразумевается способность созидать, защищать и развивать жизнь; т.е. давать возможность существовать и эволюционировать всем формам жизни через любовь и заботу, а не борьбу и насилие. Когда самый сильный — разумный, духовный, совершенный — помогает слабому, а не наоборот, как происходит в обществе: сильный давит на слабого, забирает его жизненные ресурсы, закабалает с помощью денег и самоутверждается на показном милосердии.

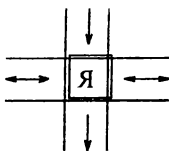
Альтруистическая стратегия жизни, которую разрабатывал в позднем творческом периоде Питирим Сорокин в работах «Об основаниях альтруизма», «Об альтруизме», включает:

Во-первых, осознание универсальных этических принципов жизни и их фундаментальности для развития качеств Гуманиста, а также стремление к ученичеству или непрерывному образованию во имя принятия эволюционной эстафеты и совершенствования себя.

Во-вторых, стремление к сотрудничеству, организационной солидарности и альтруистическим взаимоотношениям во имя совершенствования мира.

В-третьих, стремление к преобразованию мира и стремление к наставничеству в передаче жизненного опыта и знаний как передача эволюционной эстафеты.

Эта аналитическая модель опять же может быть проиллюстрирована синергетической схемой креста, где отражаются процессы формирования, становления и созревания личности.



Итак, личность в своем имманентном стремлении несовершенное преобразовывать в совершенное максимально самоактуализируется. Ибо, когда человек преодолевает, творит, заботится — он растет, если остановился — он мертвец. Именно совершенствование мира и себя указывает на духовный рост, силу и устойчивость личности; в то время как жалобы «витально-телесного» на дискомфорт и несовершенство жизни, мечты о сытом спокойствии и уготованном благоденствии — останавливают восхождение личности и эволюцию человечества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Miller J. Curriculum: Theory and Practice. Edmont, Alberta, 1992
2. Aoki T.T. Toward Curriculum Inquiry in a New Key Occasional Paper No.2. Edmont, Alberta, 1992.
3. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 40. С. 7.
4. Канаева Л.В. Нетрадиционные подходы к проблеме совершенствования человека. Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1994.

И.Я.Лойфман

О МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

1. Мировоззренческое самоопределение личности означает осознание личностью своего места в природно-социальном мире, смысла своей деятельности и своего существования. В современной философской литературе одни авторы считают это осознание духовно-практическим, другие — теоретическим, третьи — деятельностно-практическим. На наш взгляд, в системе мировоззрения представлено триединое отношение человека к миру: духовно-практическое, познавательное-теоретическое и деятельностно-практическое (в драме жизни человек и режиссер, и зритель, и актер). Мировоззрение имеет *трехкомпонентную структуру* в силу того, что оно формируется, функционирует и развивается на основе духовно-практического, познавательного-теоретического и деятельностно-практического освоения действительности. Здесь следует учесть, что, обеспечивая функционирование личности в системе общества, мировоззрение реализуется в поведении и деятельности личности, в ее сознании и мотивационной сфере. Соответственно этому содержание мировоззрения (система идей о мире и своем месте в мире) существует и функционирует в различных ценностно-ориентационных формах.

Будучи единством познания и стремления (хотения) человека, идеи получают в системе мировоззрения тройное определение: духовно-практическое, познавательное-теоретическое и деятельностно-практическое. Такими внутренне связанными элементами мировоззрения на различных уровнях его существования и функционирования являются идеа-

лы, принципы и убеждения. *Мировоззренческие идеалы, принципы и убеждения — это основные координаты духовного мира человека.* По характеристике К Маркса, «это узы, из которых нельзя вырваться, не разорвав своего сердца»¹. С указанной точки зрения мировоззренческое самоопределение личности выступает как обретение идеалов, усвоение принципов, выработка убеждений.

2. В качестве наиболее общей формы организации деятельности мировоззрение выступает как *система идеалов*, которым человек следует в жизни. Являясь духовно-практическим выражением мировоззренческих идей, мировоззренческие идеалы образуют духовно-практический уровень мировоззрения: они определяют *жизненную программу* человека, воплощают конечные цели его жизнедеятельности, главные требования личности, класса, общества, желаемый и должный образ общественной и личной жизни (идеал общества и идеал личности). Мировоззренческие идеалы выступают в форме чувственно-обобщенных образов, в которых желаемое представляется как должное, воображаемое как действительное и которые регулируют отношения человека не только к будущему, но и к настоящему, являются потенциальными нормами, образцами поведения.

Будучи представлениями о совершенной ценности, конкретно-исторические идеалы истины, добра и красоты служат для человека средством оценки действительности, определяют его отношение к реальным явлениям. Можно поэтому утверждать, что свои ценностно-ориентационные функции идеалы реализуют в качестве образца, цели и средства деятельности. В системе идеалов, которым человек следует в жизни, особое место принадлежит представлениям о совершенстве экономического, социального, политического и правового устройства общества. В формировании гуманистического мировоззрения как системы идеалов первостепенное значение имеет постижение смысла истории культуры как исторического развития в процессе труда человеческой личности, усвоение основных фактов отечественной истории, знакомство с памятниками истории и культуры.

Особую роль в мировоззренческом воспитании молодого поколения играет целостное духовное возвышение личности средствами искусства, а также пример жизни и деятельности замечательных людей — носителей великих идеалов и борцов за светлое будущее человечества. Силу воздействия образа конкретного, реального человека, Человека с большой буквы, прекрасно выразил А.П.Чехов. Оценивая жизненный путь Н.М.Пржевальского, А.П.Чехов писал: «подвижники нужны как солнце. Составляя самый поэтический и жизнерадостный элемент общества, они возбуждают, утешают и облагораживают...Если положительные типы, создаваемые литературой, составляют ценный воспитательный материал, то те же самые типы, даваемые самой жизнью, стоят вне всякой цены. В этом отношении такие люди, как Пржевальский, дороги особенно тем, что смысл их жизни, подвиги, цели и нравственная физиономия доступны пониманию даже ребенка. Всегда так было, что чем ближе человек стоит к истине, тем он проще и понятнее»².

3. В качестве наиболее общей формы организации содержания сознания мировоззрение выступает как *система принципов* понимания мира, обосновывающая и защищающая систему идеалов. Являясь по-

знавательно-теоретическим выражением мировоззренческих идей, мировоззренческие принципы образуют познавательно-теоретический уровень мировоззрения: они определяют *концепцию жизни* человека, понимание окружающего мира и его законов. Мировоззренческие принципы дают человеку ценностно-познавательную ориентировку в мире, служат построению идеалов деятельности и возводят их в ранг закономерности, обусловленной общим мировым порядком, формируют социально-политические, нравственные и эстетические позиции личности. В этом своеобразии ценностно-ориентационной функции принципов как структурных элементов мировоззрения.

В отличие от стихийного мировоззрения, которое опирается только на эмпирический опыт и не может дать четкого осмысления направленности и конечных целей жизнедеятельности, развитое мировоззрение имеет теоретический фундамент. По своему фундаменту коренным образом различаются религиозно-идеалистическое видение действительности (мир и человек — порождение сверхъестественных сил) и научно-материалистическое мировоззрение, которое опирается на принципы материального единства мира, самоорганизации, самодетерминации и саморазвития материи. В рамках материалистического понимания истории обосновывается прогрессивная направленность развития отношений личности и общества, движение к обществу, где самоутверждение человека в труде является основной целью практического созидания предметного мира по законам (мере) самих вещей и законам красоты и где свободное развитие каждого является условием свободного развития всех.

Следует подчеркнуть, что принципы научно-материалистического и религиозно-идеалистического мировоззрений не только различны, но и несовместимы друг с другом. Для науки и научно-материалистического мировоззрения мир существует сам по себе, являясь причиной самого себя. В то же время, объясняя сущность мира и человека, религия и религиозно-идеалистическое мировоззрение прибегают к чудесам, а «чудо, — по меткому выражению Х.Ортеги-и-Гассета, — уводит нас из темноты во мрак»³.

4. Выше отмечалось, что мировоззрение устанавливает и обосновывает конечные цели и должное направление деятельности человека. Мировоззрение, кроме того, непосредственно детерминирует его деятельность в должном направлении. В этом аспекте мировоззрение выступает в качестве *системы убеждений* личности и является для личности наиболее общей формой мотивации познания и практического действия. Вот почему формирование мировоззрения есть в конечном счете формирование убеждений.

Являясь деятельно-практическим выражением мировоззренческих идей, мировоззренческие убеждения образуют деятельностно-практический уровень мировоззрения: они определяют *жизненную позицию* человека, выступают как установки и стереотипы действия и характеризуют способность и умение человека реализовать свое отношение к миру в повседневной деятельности, осуществляя устойчивую линию поведения. Субъективная готовность к действию в соответствии со знанием, принятым за истинное и необходимое, есть специфическая особенность убеждения⁴. В убеждениях сливаются в единое целое и «пере-

житые» человеческие идеи, знания, и «интеллектуализированные» эмоции⁵; по выражению В.Г.Белинского, убеждение — это идея, «проведенная через собственную натуру»⁶. Убеждения определяют внутреннюю позицию личности, побуждают ее к действию, к осуществлению идеалов. Именно в соединении идеалов с насущными потребностями и повседневными интересами людей, с повседневным ходом их жизни проявляется ценностно-ориентационная функция таких структурных элементов мировоззрения, как убеждения.

Вообще жизненная позиция личности есть способ включения индивида в жизнедеятельность общества. Этот способ зависит от образа жизни людей, от всей совокупности объективных и субъективных факторов, детерминирующих положение человека в обществе, в том числе от направленности личности (влечения, потребности, интересы) и характера человека, поддерживающего его поведение в заданном направлении. Убеждения, уверенность личности в правоте своих принципов и идеалов возникают в практике, на основе индивидуального и коллективного опыта. Важным средством мировоззренческого воспитания является широкое приобщение молодого поколения в семье, школе, трудовом коллективе к народным традициям (через праздники, ритуалы, гражданские обряды и т.д.)⁷, опора на передающийся из поколения в поколение прогрессивный духовный опыт народа, закреплённый в соответствующих нормативах социального поведения, в фольклоре, максимах культуры и др. Воспитание у каждого человека с юных лет потребности в труде как необходимой форме жизнедеятельности, активное участие личности в общественно полезном труде, в общественной жизни, осознание общественной значимости своего труда имеют первостепенное значение в формировании гуманистического мировоззрения как системы убеждений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 1. С. 118.
2. Чехов А.П. Собр. соч.: В 8 т. М., 1970. Т. 4. С. 505.
3. Ортега-и-Гассет Х. Этюды об Испании. Киев, 1994. С. 308.
4. Щербакова Г.В. Убеждение в его отношении к знанию и вере. Томск, 1984. Гл. 1. § 1–2.
5. См.: Вичев В. Мораль и социальная психика. М., 1978. С. 212.
6. Белинский В.Г. Соч.: В 3 т. М., 1948. Т. 3. С. 798—799.
7. См.: Плахов В.Д. Традиции и общество: Опыт философско-социологического исследования. М., 1982.

В. Н. Финогентов

О СОВРЕМЕННОСТИ И СОВРЕМЕННОМ МИРОВОЗЗРЕНИИ

Что такое современность, каковы границы современной эпохи? Попытки ответить на эти (и подобные им, связанные с понятием «современность») вопросы показывают, что они не так просты, какими представляются поверхностному взгляду. Действительно, углубленный анализ выявляет сложную, многообразную структуру современности, ценностную «нагруженность» содержания понятия «современность». Такой анализ убеждает, что сама реконструкция содержания этого поня-

тия представляет собой самостоятельную исследовательскую задачу, имеющую множество аспектов. Ясно, например, что понятие современности по-разному истолкуют, с одной стороны, те, кто считает всемирную историю единым, однонаправленным процессом, и, с другой, те кто, подобно О.Шпенглеру, настаивает на многообразии самобытных культур, развивающихся каждая «в свою сторону». Применительно к таким — «шпенглеровым» — культурам вполне правомерно говорить об их собственных, специфических и локальных современностях. Понятно, что сторонники первого подхода склонны к глобализации современности. Иначе говоря, им свойственно характеризовать с помощью понятия «современность» определенный этап всемирно-исторического процесса. Они будут полемизировать со сторонниками второго подхода, указывая прежде всего на то, что ныне человеческое сообщество действительно стало глобально-целостным. И поэтому об автономных «шпенглеровых» культурах (и соответствующих современностях), если они и существовали, можно говорить только как о феноменах прошлых эпох. Этот аргумент, конечно, следует принять во внимание. Однако он не может послужить основанием для поспешных выводов. Ибо, во-первых, определенная автономность в развитии различных культур, несомненно, сохраняется и теперь. И, во-вторых, очевидную глобализацию социального бытия человечества не следует оценивать только как позитивный процесс естественного движения культур к некому единству в многообразии, в котором гармонично и плодотворно сливаются достижения разных народов. В действительности этот процесс глобализации социального бытия человечества является преимущественно процессом экспансии западной цивилизации. Именно она и претендует на роль эталона современности. Другими словами, упомянутая глобальная современность — это, в сущности современность западной цивилизации, пронизывающей в большей или меньшей степени жизнь всех этнокультурных общностей планеты. Все они должны, таким образом, «модернизироваться». Модернизация предстает здесь, очевидно, как вестернизация.

Как видим, понимание содержания понятия «современность» имеет не только теоретическое значение. Оно во многом определяет самооценку, а, следовательно, степень самоуважения различных этнокультурных общностей, оно задает в значительной мере стратегию их развития. Очевидно также, что это понимание определяет оценку и стратегию жизни индивидов, принадлежащим к тем или иным общностям.

Итак, в онтологическом плане можно говорить о сосуществующих и взаимосвязанных современностях различного типа, уровня и масштаба. Такая точка зрения основывается на признании качественного многообразия процессуальностей и времен, присущих различным социальным общностям. В качестве рабочего определения современности может быть предложена следующая формулировка. *Современностью данного типа, уровня масштаба будем называть тот отрезок продолжающейся истории некоторой социальной общности, который в каких-то отношениях (например, в технологическом и мировоззренческом) существенно отличается от ему предшествующих и не нарушает в этих отношениях самотождественности рассматриваемой системы.* Существенное нарушение самотождественности

системы будет означать, что произошел выход за пределы современности данного типа (уровня, масштаба), и рассматриваемая система вступила в следующую современность. Иными словами, понятие современности является в первую очередь содержательно-темпоральным, а не формально-календарным. Из предложенного определения следует, что современности разного типа, уровня, масштаба могут иметь различные с точки зрения календарного времени длительности.

В этом — самом общем (онтологическом) — плане содержание понятия современности является аксиологически нейтральным. Наличие качественно определенных этапов в развитии социальных общностей, самотождественность (в некотором отношении) общности на протяжении некоторого фрагмента ее истории — вот, что здесь важно. Все остальное: сравнительная прогрессивность или реакционность, гуманность или антигуманность соответствующего этапа в развитии общности — это факторы уже другого измерения.

Поскольку реальный исторический процесс неисчерпаемо богат содержанием, постольку возможно вычленение различных его составляющих, различное их упорядочение, различное членение исторического процесса на этапы, фазы, эпохи и т.п. и, следовательно, возможно выделение различных самотождественных его фрагментов, различных современностей. Поэтому реально и ментально сосуществуют, взаимодействуют, противоборствуют различные современности. И эти современности (их содержания) уже не являются аксиологически нейтральными. Различные социальные субъекты имеют различные образы современности и различное отношение к современности. Более того, можно сказать, что каждый социальный субъект формирует свою современность (свои современности).

Здесь существенно то, что не только социокультурные обретения, но и социокультурные потери могут образовывать специфику той или иной современности. Все дело в качестве социальной памяти рассматриваемой общности. У прогрессирующего (в культурном, духовном смысле) сообщества социальная память становится все более мощной, многообразной и гибкой. Современность такого общества представляет собой концентрат социокультурных, духовных достижений предшествующих эпох истории. Содержание такой современности обогащается крупицами открытий и усовершенствований все более отдаленных от нее во времени эпох. В таком обществе самым современным будет не тот, кто управляется поверхностными факторами моды и престижа, а тот, кто наиболее укоренен в культуре. Таким образом, чтобы быть современным в таком обществе необходимо быть пронизанным историей человечества. Более того, для этого недостаточно быть просто «наполненным историей», быть просто хранилищем исторических сведений, необходимо творчески продолжать историю, осуществлять приращение культуры.

Становясь все более глубинно (и многоуровнево) современным, человек укореняется в человеческом бытии, перестает быть привязанным только к текущему моменту календарного времени, обретает большую степень свободы и большую способность к творчеству.

Понятно, что разрушение социальной памяти ведет сообщество по совсем иному пути.

Теперь отметим несколько наиболее существенных черт нынешней современности.

Прежде всего следует еще раз подчеркнуть, что человечество в XX веке превратилось в целостную систему. В силу этого иерархия современностей обрела верхний этаж. Теперь уже можно говорить о современности, имея в виду такого субъекта истории, как человечество в целом. Правда, это стихийно сложившаяся и стихийно осуществляющаяся целостность. Элементы глобального регулирования еще только формируются. Но оно — глобальное регулирование — жизненно необходимо. Нынешняя глобальная современность — это эпоха масс, массовой культуры, эпоха вождей и тоталитарных режимов. Массовая культура сориентирована на поверхностную современность. Это — форма «короткой» социальной памяти. Это эпоха научно-технической революции, эпоха приблизившая человечество к катастрофе, к концу истории. Это эпоха преобладающего действия таких социальных регуляторов, как рынок и насилие, эпоха, показавшая смертельную опасность безбрежной экспансии этих регуляторов. Это эпоха мировоззренческих поисков. Авторитет прежних типов мировоззрений подорван. У большинства людей на месте мировоззрения некое хаотическое образование. Идет болезненный процесс выработки форм мировоззрения.

Утопические, прогрессистские мировоззренческие системы, являющиеся, в сущности, редуцированными формами религиозного (монотеистического, для Европы, прежде всего — христианского) мировоззрения, столь стремительно развивавшиеся и столь стремительно распространявшиеся в XIX веке, в XX веке потерпели крах. Крушение их обусловлено в первую очередь трагическими результатами социальной практики, направляемой такими (коммунистическими, в частности) мировоззренческими системами.

Вместо царства свободы, справедливости и братства, вместо всеобщего и гармоничного человека, вместо планового и бесконфликтного развития общества, вместо гармонии в отношениях человека и природы человечество оказалось на грани физического и духовного самоуничтожения. В итоге мы наблюдаем накануне XXI века (и третьего тысячелетия) широчайшее распространение эсхатологических настроений.

Разочарование в прогрессивно-утопических мировоззрениях, обещавших быстрое и сугубо посюстороннее разрешение всех социальных и личностных проблем, массовый отказ от таких мировоззрений не могли привести к иному результату: там, где не сбываются пророчества о наступлении «золотого века», там по принципу маятника нарастающий ропот «мыслящего тростника» принимает форму умонастроений, утверждающих неизбежность и близость конца истории, там наступает эра эсхатологизма, эра напряженного ожидания «конца света». В истории человечества подобное наблюдалось уже неоднократно. Однако у нынешней ситуации есть серьезное отличие от ее предшественниц (более ранних эпох «эсхатологического бума»). Ее предшественницы характеризовались локальностью. Иначе говоря, в те эпохи распространение эсхатологических настроений охватывало лишь определенные регионы, определенные народы. Нынешний всплеск эсха-

тологических ожиданий имеет, по сути, глобальный характер. Не случайно ведь он совпал с необычным обострением глобальных проблем, угрожающих гибелью всему человечеству. Эсхатологический бум, свойственный нашему времени, чрезвычайно симптоматичен. Он однозначно свидетельствует о том, что человечество осознает (или чувствует) особость современного этапа своего развития, этапа, который может оказаться последним и к тому же весьма кратким. С одной стороны, это хорошо: человечество освобождается, наконец, от наивной веры в беспредельность, гарантированность его будущего развития, оно осознает свою смертность. Осознание смертности человечества, несомненно, стимулирует разработку различных религиозных и философских вариантов эсхатологии.

Сегодня совершенно очевидно, что эсхатологизм, т.е. признание смертности человечества, должен быть квалифицирован в качестве важнейшего принципа любого мировоззрения, претендующего на звание современного. Мы должны научиться жить в преддверии неизбежной гибели. Для этого необходимы мировоззренческие системы, помогающие сохранить и возвысить достоинство человека перед лицом смерти уже не только каждого из землян, но и всего человеческого сообщества. Мы должны выработать мировоззрения, демонстрирующие привлекательность, ценность и возможную осмысленность конечной, временной жизни человека и человечества, не отменяемые ни смертью каждого человека, ни предстоящим финалом мировой истории. Эти мировоззрения должны формировать у человека и человечества мужество *быть*, мужество быть вопреки смертности и человека, и человечества. Отметим здесь, что эсхатологизм, определяемый в качестве атрибутивного признака современного мировоззрения, вовсе не утверждает близости конца мировой истории и, тем более, не призывает к покорному принятию этого конца. Эсхатологизм указывает лишь на принципиальную неизбежность конца истории и призывает к борьбе за достойную человека разумного (осознающего, в частности, смертность человечества) жизнь. Эсхатологизм содержит в себе не только установку на достойную жизнь, но также установку на достойную (без истерики) смерть. Последняя установка актуализируется тогда, когда все возможности борьбы за достойную жизнь у человека (и человечества) исчерпаны.

Надо сказать, что нынешний эсхатологический бум стимулирует развитие и возрождение самых различных мировоззрений и жизненных стратегий. В частности, необходимо подчеркнуть, что он (эсхатологический бум), несомненно потенциально опасен и может ускорить, спровоцировать наступление конца истории. Так, весьма вероятно развитие массово-истерического ожидания «конца света», могущего привести к резкому ослаблению тонуса человечества. Другой возможный вариант развития эсхатологических ожиданий — массовое распространение настроения и поведения, выражаемых известным высказыванием: после нас хоть потоп! В нынешней ситуации этот вариант также губителен для человечества. Осуществление любого из этих вариантов свидетельствовало бы о духовном банкротстве нынешнего человечества: они не указывают ему пути ни к достойной жизни, ни к достойной смерти.

Еще один — весьма опасный — на нынешнем этапе развития человечества вариант может осуществиться в том случае, если господствующей формой мировоззрения станет христианство. Это тем более возможно, что христианское мировоззрение является эсхатологическим изначально и сущностно. Иными словами, это мировоззрение благодаря своему глубинному эсхатологизму в известной мере адекватно предкатастрофическому состоянию, в котором оказалось человечество в наши дни. Однако указанная адекватность не только не спасительна, но, напротив, чревата действительным концом истории человечества. Дело в том, что, хотя существуют различные трактовки христианского эсхатологизма, поскольку само христианское пророчество о «конце света» (в частности, Откровение Иоанна Богослова) является весьма темным даже по признанию самих христианских богословов, в целом для христианства конец истории не столько страшен, сколько желателен. Ибо, в соответствии с христианским вероучением, конец истории предшествует достижению Царства Божия. В силу этого для христианства нынешние грозные свидетельства приближения человечества к «запретной черте» — это знаки не только (и не столько) грядущей гибели человечества, сколько торжества Царства Божия, приобщение к которому и составляет смысл бытия христианства. Так что конец земной истории, по сути, желателен христианству, ибо его достижение означало бы достижение спасения, достижение того, что составляет смысл и цель жизни христиан. Другое дело, что, по христианскому вероучению, «только Отец ведает времена и сроки», а люди никогда не знают, созрели ли «жертвенная готовность к концу и жажда конца». Таким образом, можно сказать, что христианское вероучение утверждает неизбежность конца мировой истории (и это утверждение совершенно неоспоримо), а также в некотором смысле желательность этого конца. Так, С.Л.Франк пишет о «таинственном и положительном смысле универсального факта смерти». «Смерть, — указывает он, — в ее явно видимом значении есть самый выразительный показатель внутреннего надлома бытия, его несовершенства и потому трагизма; но одновременно смерть по своему внутреннему смыслу есть потрясающее таинство перехода из сферы дисгармонии, из сферы тревог и томления в сферу вечной жизни» (2.С.399). Именно поэтому известная адекватность христианского мировоззрения реалиям нынешней эпохи чревата приближением и осуществлением действительного конца истории. Они — эпоха и эсхатологизм христианского мировоззрения — могут резонировать, и этот резонанс может выбросить человечество за пределы области, ограниченной «запретной чертой». Может статься, что это будет (в случае принятия человечеством такого мировоззрения и осуществления указанного резонанса) самая «сладкая» из возможных смерть человечества: смерть в предвкушении вечного блаженства. Как видим христианство и в этом случае более помогло бы умереть человечеству, чем жить.

Все-таки возможна и более достойна человека разумного иная позиция перед лицом возможного скорого конца истории, позиция, основанная на ином мировоззрении. На мировоззрении, в котором из двух (конечно, взаимосвязанных) функций: помогать человеку достойно жить или помогать ему достойно умереть, преимущество отдается первой. Именно с позиций такого мировоззрения необходимо не впадение в

молитвенный транс, а каждодневная, регулируемая нравственно-правовым разумом, деятельность. Человечеству необходимо немедленно научиться жить в соответствии с ограниченными земными и человеческими ресурсами, необходимо отказаться от идеала (идола) потребительского общества, необходимо просчитывать возможные последствия осуществления принимаемых решений и т.д. Иначе говоря, другим (наряду с эсхатологизмом) важнейшим принципом защищаемого нами мировоззрения является *рационализм*. Здесь могут последовать вполне резонные вопросы: возможна ли организация общественной и личной жизни на основе нравственно-правового разума; надо ли бороться за продление истории, если признать принципиальную ее конечность и абсолютность конца? Что касается первого из сформулированных вопросов, то такой ход будущей мировой истории (вступление человечества в эпоху ноосферы, когда нравственно-правовой разум станет главным регулятором социальной и личной жизни) исключительно маловероятен. Однако альтернативой этого маловероятного направления общественного развития является весьма скорая гибель человечества. Второй вопрос формулируют, как правило, авторы, утверждающие бессмысленность индивидуальной и общественной жизни человека при признании ее временности, конечности. Такая позиция свойственна, в частности, авторам, отстаивающим принципы христианского мировоззрения. Между тем отрицание достижимости человеком вечной жизни вовсе не обрекает нас на отрицание смысла жизни и на безбрежный пессимизм. Такая позиция отрицает лишь религиозные и квазирелигиозные надежды на обретение абсолютного смысла посредством достижения человеком вечной «жизни в Боге или Божественной жизни», она отрицает смысл жизни человека вне самой этой жизни. Утверждая несовместимость с установлениями разума упований на вечную жизнь, такое мировоззрение требует от человека трезвой самооценки и максимально серьезного отношения к его земной жизни. Оно отрицает понимание земной жизни как только преамбулы и подготовки к иной — небесной, вечной — жизни. Оно говорит человеку: осуществляй, развивай, совершенствуй высшие человеческие качества сегодня, ибо завтра тебя уже не будет, сохраняй свое достоинство у «бездн мрачной на краю». Такую — атеистическую — позицию обычно обвиняют в релятивизме. Как там сказано у Ф.М.Достоевского: «Если Бога нет, то все позволено» и «Какой же я капитан, если Бога нет?» Иначе говоря, сторонники религиозного мировоззрения утверждают, что без аксиологического Абсолюта все остальное теряет всякую определенность и ценность, все рассыпается в прах и ничто. Абсолют — тот фундамент и каркас, который придает системе ценностей устойчивость и надежность. Любая другая ценность ценна лишь в меру ее приобщенности к аксеологическому Абсолюту. На первый взгляд, все это звучит весьма привлекательно и убедительно. Однако рассмотрение любой мировоззренческой системы, в которой провозглашается бытие аксиологического Абсолюта, показывает, что в ней всегда присутствует пропасть между человеком и Абсолютом, которую можно преодолеть, только пожертвовав разумом и совершив прыжок веры.

Абсолют не соизмерим с человеком, Абсолют не знает степеней, его не может быть где-то больше, а где-то меньше. Там, где есть Абсолют,

не может быть ничего другого. Там, где есть Абсолют, там нет места человеку. Вернемся к обвинению атеистической позиции в релятивизме. Следует согласиться с тем, что мировоззренческая позиция, отрицающая существование аксиологического Абсолюта, чревата релятивизмом. Но, во-первых, нет ли этого самого релятивизма в религиозной позиции? Ведь вероисповеданий достаточно много, и каждое из них уверено в своей абсолютной правоте, а остальные считает в лучшем случае заблуждениями. Во-вторых, релятивизм атеистического мировоззрения во многом снимается тем, что оно провозглашает в качестве высшей ценности человека. Человека, понимаемого не как психофизиологическое существо и даже не как социальное существо (хотя эти уровни его бытия, конечно, обязательно присутствуют), а человека, укорененного в культуре, человека — творца и творение культуры. Понятно, что сказанное не снимает полностью риска впадения в аксиологический релятивизм. Но полностью снять этот риск невозможно. Бытие человека принципиально рискованно. Нет никаких скрижалей, на которых написано, каким должен быть человек. «Инструментом» определения поистине человеческого в человеке является только человек. Человек есть мера человечности. Конечно, человек может ошибаться. Но он может исправить ошибку. Надеяться он может в этом деле только на собственный разум и на разум других, на самокритичность, на все более глубинное укоренение в культуре. Только человек, укорененный в культуре, пронизанный высшими человеческими ценностями, может решать, «что позволено» и «какой я капитан». Да, атеистическое мировоззрение может вести к релятивизму и аморализму, но мало ли преступлений совершено с именем Бога на устах?! Тем большего уважения достоин человек, который перед лицом своей смерти и перед лицом смерти человечества не впадает в черный пессимизм и аморализм, не топчет других людей не потому, что за это он может потерять вечное блаженство, даруемое Богом, а потому, что это недостойно звания человека, потому, что этим он унижает и уничтожает в себе человеческое. Тем большего уважения достоин тот, кто в мире без Бога стремится, «поднимая себя, поднимать других», кто очеловечивает мир, зная о локальности и временности всех своих и (человечества) достижений. Иначе говоря, еще одним принципом современного мировоззрения является *гуманизм*. Отметим, что такое мировоззрение не ведет неизбежно к антрополатрии (к возведению человека в предмет поклонения). Оно, будучи философским по своей природе, весьма критично оценивает как нынешнее состояние человечества, так и его возможные будущие достижения. Это мировоззрение ничуть не склонно к обожевлению человека.

Ценность и достоинство человека в соответствии с таким мировоззрением состоит не в том, что он, осознавая свою (и человечества) смертность, способен созидать смыслы, способен творить истину, добро, красоту, любовь. Ценность и достоинство человека в том, что он способен беречь и созидать в себе человека, что он способен беречь и созидать человеческое в других людях. Ценность и достоинство человека в том, что человек сам отвечает за то, что он из себя сделал, что он сам является своим собственным судьей. Таким образом, еще одним принципом современного мировоззрения является *персонализм*. Че-

ловек, личность есть творец своего мира и творец самого себя. Сказанное не следует понимать как солипсизм, отрицание реальности, внешнего мира, ценности и автономии других людей и человеческих сообществ и их роли в формировании данной личности. Социальность человека сомнению не подлежит. И именно персоналист, осознающий свою уникальность и автономию, способен в полной мере признать уникальность и автономность других людей. Личность не должна, «наступая на горло собственной песне», приносить себя в жертву интересам группы, партии, класса, государства. Личность — всегда цель, но никогда — только средство. Решение о принесении личности в жертву должно быть свободным решением самой этой личности.

Наконец, еще одним принципом современного мировоззрения является *плюрализм*. Причем плюрализм здесь следует понимать достаточно широко. Это, прежде всего, онтологический плюрализм, утверждающий локальность и временность всех установленных законов, свойств, связей и т.п. Это также культурный плюрализм, утверждающий самоценность культур всех народов. Этот плюрализм, впрочем, не отрицает определенного единства различных культур, наличия в этих культурах своеобразного ядра, образуемого общечеловеческими ценностями. Это собственно мировоззренческий плюрализм, отрицающий возможность созидания единственно истинного «для всех эпох и народов» мировоззрения. Мировоззренческий плюрализм не тождествен мировоззренческой «всеядности» и признанию равноценности всех возможных мировоззрений. Мировоззренческий плюрализм ограничен требованиями уже сформулированных мировоззренческих принципов (эсхатологизм, рационализм, гуманизм, персонализм).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булгаков С.Н. Свет невечерний: созерцания и умозрения. М., 1994.
2. Франк С.Л. Реальность и человек. СПб., 1997.

Н.А.Едалина

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ТВОРЧЕСТВО

С общечеловеческой позиции самоопределение личности как творение человеком самого себя эволюционно. В этимологии сложносоставного слова «самоопределение» видят только «предел», «долю». Отсюда интерпретация: «иметь свою долю», «нести свой крест», «знать свой удел» Учитывая первую общеславянскую часть «само», все это выглядит не так пессимистично: «самому выбирать свою судьбу, долю», «самому нести свой крест», «самому делать себя».

Если брать историю человечества как эволюцию самоопределения, виден исторический прогресс. Например, из всех ученых в истории человечества 93 % — наши современники. В истории философии также есть прогресс, только его нелегко подметить, как в области положительных наук. Этот прогресс имеет не линейный, а, как указывал Лейбниц, спиралеобразный характер: изживается известный цикл мыслей, затем, возвращаясь к исходным пунктам этого цикла, он осуществляется уже в другой плоскости. Это уже иная парадигма. При переходе в другую плоскость в истории философии более всего заметен кризис

сомнений. Симптомом нового поворота спирали является творчество большой личности как еще большее углубление и обогащение человеческой мысли новыми духовными сокровищами. Протагор, Сократ, Пиррон, Монтень, Паскаль, Юм, Ницше — великие скептики переломных моментов. Произведения их скептических умов — драгоценное литературное наследие Человечества: «Силлы» Тимона Флиунтского, «Диалоги в царстве мертвых» Лукиана, «Les systems» Вольтера, блестящего остроумия Монтеня, бичующая ирония Паскаля, тонкий юмор Юма, забавные разоблачения предрассудков философов у Ницше (2. С. 47).

У психологов и педагогов эволюция самоопределения — это прежде всего возрастная эволюция с ее периодами и кризисами, у философов — эволюция духа, у ученых — эволюция изобретательства.

Один из известнейших психоаналитиков нашего времени Э.Эриксон создал теорию, по которой наша жизнь делится на восемь стадий. В отличие от З.Фрейда Э.Эриксон полагает, что характер человека хотя и формируется в детстве, но не раз и навсегда, а сохраняет способность (творческую волю) изменяться и дальше на каждом этапе жизни (6). На каждой стадии новый уровень творчества, следовательно, новый уровень самоопределения. А. Маслоу, связавший всю свою профессиональную работу с проблематикой личностного роста, поставил в центр понятие «самоактуализация». Он определил самоактуализацию как полное использование талантов, способностей, возможностей (4).

Являясь сторонниками данной теории, считаем, что понятия «самоактуализация» и «самоопределение» соотносятся как часть и целое. Развить задатки и способности без развития своей субъектности и индивидуальности невозможно. Соединив высказывания психологов А.Н.Леонтьева и А.Г.Асмолова, мы получаем по данному вопросу следующее суждение: «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают» (1; 3).

Отсюда процесс самоопределения, если его брать в широком смысле слова как выбор своего жизненного пути, состоит из внешней стороны (самореализация) и внутренней (самоактуализация) и соотносится с готовностью и уровнем творчества. Движение в нем происходит то от внутреннего к внешнему, то от внешнего к внутреннему.

Самоопределение с его рациональным и иррациональным — это проживание, прочувствование, осознание времени и пространства. Самоактуализация — это нахождение в нем своей точки отсчета, своей проекции в единой картине мира, ощущение себя человеком Вселенной. Точка самоактуализации есть сингулярная точка, след личности на песке Времени. Самоактуализированные люди, по мнению А.Маслоу, составляют 1—4 % от населения всей Земли, но многие на пути к этому.

Путь к личности имеет иерархическую структуру и, пока не удовлетворены предыдущие мотивы, последующие не могут быть удовлетворены. То есть человек может жить не хлебом единым, когда не хватает хлеба. Многие пытались развенчать данную теорию. Самая яркая попытка — жизнь В.Франкла, который выстоял в концентрационных лагерях Второй мировой войны благодаря самоактуализации (внутреннему написанию своих работ), не согнулся под ударами судьбы (гибель родных, семьи) и сумел самореализоваться после освобождения (опубликовать шесть книг) (5).

На наш взгляд, этот пример не опровергает, а доказывает теорию А.Маслоу. Если человек хоть раз дойдет по иерархической лестнице мотивов до самоактуализации, он при самых тяжелых ситуациях сохранит человеческое. При изменении ситуации к лучшему он быстрее пройдет путь самореализации.

«Тот, кто имеет зачем жить, может вынести любое как», — считал Ф.Ницше. Процесс самоопределения личности у психологов и философов различен. На первом месте у психологов — эффективное восприятие реальности, способность воспринимать целое и мыслить с точки зрения целого (2. С. 71). У философов на первом месте — склонность к сближению реального и нереального, стремление концентрировать внимание на различном, индивидуальном, текущем, изменчивом и, наоборот, неспособность концентрировать внимание на постоянном, устойчивом, универсальном, единообразном. Самореализация у философов, как правило, происходит благодаря скептицизму. Знаменитый Гексли прав, когда говорит о том благе, которое приносит своим посещением ученому у философу в их творческих исканиях благодетельный гений сомнения (2. С. 73).

В творчестве велика роль памяти, ее чуткости, а не только познавательности. Большое значение играют интуиция, внимание и воображение. Творческая работа происходит наяву и во сне. И нет надобности для объяснения прибегать к гипотезе «бессознательной психики». В случае творчества, на наш взгляд, она несостоятельна. Во сне имеют место: 1) припоминание забытых идей и фактов; 2) художественная творческая деятельность; 3) житейские, научные и философские догадки.

Удельный вес догадок и изобретений во сне может быть весьма различен — от какого-нибудь незначительного усовершенствования до интуиций, чреватых великими последствиями. Академик А.С.Лаппо-Данилевский рассказал, что «однажды он видел во сне огромные языки пламени, причем у него мелькнула мысль об одушевленности всей материи. Объективно по пробуждении он не имел никаких новых и неопровержимых аргументов в защиту панпсихологизма, но он отлично помнит, что он пережил необыкновенно интенсивно радостное чувство глубокой непоколебимой убежденности в истинности такого взгляда на материю» (2. С. 98).

Творческое мышление отличают аналогии и ассоциации. «Все наше рассуждение, — пишет Юм, — основывается на известном роде аналогии, которая ведет нас к ожиданию, что известное явление будет вызвано известной причиной, если подобные причины вызывали ранее такое же явление» (2. С. 156).

Деятельность творческого воображения называется в философии проблемой подобных миров.

Предлагаю свою точку зрения на творчество и соответственно на самоопределение в виде следующей формулы:

$$\text{САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ТВОРЧЕСТВО} = \frac{\text{ВООБРАЖЕНИЕ}}{\text{АПРИОРИ}} + \frac{\text{ИНТУИЦИЯ}}{\text{АССОЦИАЦИЯ}} + \frac{\text{ТВОРЧЕСКИЙ ВОЛЕВОЙ АКТ}}{\text{СОБЫТИЕ}}$$

Как видим, творчество (самоопределение) отрицает признание чего-то одного: внешнего или внутреннего. Творчество не равно мышле-

нию, как не равно оно и одной интуиции. Однако доминирование чего-то существует. В связи с этим выделяют три пути в философии изобретения: рационализм, интуитивизм и эмпиризм. Самоопределение как творчество проходит три этапа.

Перед самоопределением, как и перед открытием, важно отношение воображения (идеального образа) к опытному знанию (знанию о себе). На самой стадии самоактуализации (открытия, творчества себя) важную роль играет отношение интуиции к ассоциации (интерпретации себя во времени и пространстве). В момент самореализации решающим является отношение творческого, волевого акта и события. Результатом является духовный рост. Поражает прежде всего та таинственная связь, которая объединяет внешнее и внутреннее — природу и мысль в горниле философского творчества. Решение проблемы самоопределения личности как творчества имеет большие перспективы. Это и новый уровень возможностей, и новый уровень ответственности. В этом случае самоопределение есть комбинация мыслей по цели, поставленной самостоятельно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., Воронеж, 1996.
2. Лапшин И.И. Философия изобретения и изобретение в философии. М., 1999.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1974.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. OSIAF — Москва, 1999.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
6. Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996.

Е.В.Сатыбалова

СУЩЕСТВОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК САМОТРАНСЦЕНДЕНЦИЯ

Понимание человеческой природы — краеугольный камень понимания человеческого существования и его исходный пункт. Однако вопрос о человеческой природе не так уж и прост. В сущности, это вопрос о постоянстве и (или) историчности (изменчивости) человеческой природы. В философской традиции к настоящему моменту сложилось два различных подхода к пониманию указанной проблемы: эссенциалистско-вневременной и экзистенциально-прогрессистский.

Представление о том, что человеческая природа носит вневременной характер, с необходимостью ведет к одностороннему априоризму и в настоящее время справедливо отвергается, т.к. природа человека отождествляется с естественными законами психобиологической конституции человека.

Если же исходить из того, что человеческая природа лишь в реальных исторических условиях может быть тем, что она есть, следует сделать вывод о том, что человеческой природы как таковой вообще не существует, а можно говорить лишь о различных стадиях на пути к человеческой природе, которая когда-нибудь в будущем (возможно) будет существовать. При таком представлении человеческая природа превращается в «некое футурологическое понятие» (Г.Э.Хенгстенберг) и утрачивает какую бы то ни было связь с настоящим и, таким образом,

вообще перестает существовать. Кроме того, нивелируется различие между естественными задатками человека, с одной стороны, и обусловленными культурой изменениями человеческой сущности, с другой. И, наконец, из того факта, что культурные достижения человека неограниченно возрастают и в своем движении вперед не удерживаются в каких-либо границах, можно, безусловно, сделать вывод о неопределимости человеческой сущности.

Где же выход?

По мнению Г.Э.Хенгстенберга, «говоря о постоянстве человеческой природы (а без допущения существования такого постоянства вообще не может быть и речи о человеческой природе как таковой), нельзя, конечно, утверждать, что человеческая природа остается неизменной во всех отношениях. Человек создал для себя новый мир за счет современной, определяемой наукой и техникой формы своего бытия, и этот новый мир, в свою очередь, воздействует на его бытие-в-мире. Таким образом, если человеческой природе свойственно постоянство, то это может быть лишь «постоянство-в-изменении». С другой стороны, исходя из изложенных выше соображений, можно утверждать, что если и происходит изменение человеческой природы, то оно должно происходить в рамках определенного постоянства» (1. С. 123).

Итак, есть задача — нахождение «золотой середины» между двумя противоположными взглядами на человеческую природу. Однако «золотая середина» не есть простой компромисс между двумя крайностями, поскольку речь не идет, не может и не должна идти о простых различиях между человеком и животным, об их эмпирических различиях и тождествах. Давно признано, что человек как природное существо не может пониматься ни как продукт среды, ни как «преуспевающая обезьяна». Здесь налицо принципиальный вопрос о специфике эволюции во внечеловеческой области и особенностях (возможно, уникальных) человеческой самозволюции.

В.И.Мильдон указывает, что опыт текущего столетия заставил пересмотреть некоторые былые утверждения, касающиеся отношений человека к природе, духа к материи. Если человек прежде воспринимался частью мира, теперь, в свете минувшего исторического и психологического опыта, решительно отказались от подобного взгляда, он сохраняется лишь в качестве заблуждения. Практика недавних десятилетий заставляет отказать людям в претензии на место в космосе, где им уготована только страдательная роль. «Человек не космическое тело, он акосмичен, и есть прежде всего (хотя и не только) «я» (2. С. 63). Человек вырывается из природы, сознавая свою несовместимость с ней, а себя — не данностью, а процессом: «Человек не рождается человеком, он им становится... Человек — единственное существо материального мира, не только не закончившее своего формирования, но и не могущее этого сделать, не утратив своих решающих качеств. Он вечно становится и никогда не становится» (2. С. 63).

Поскольку цель и назначение человека всегда одни — преодоление природы, физического существования, для него (человека) физическое выживание — лишь одна из предпосылок: материальные условия существования не имеют для него безграничного распространения. То, что для него существенно, лежит вне власти физических законов, даже

если речь идет о самой жизни: «Чем больше он человек, тем меньше чувствует себя человеком и с тем большей страстью хочет сделаться им. Этой волей к становлению он отличен от всего живого с его волей к жизни» (2. С. 66). Человек не природен — вот его основная характеристика. Возникнув в природе, он неприроден. Человек — это воплощение принадлежности к роду «человек».

Являясь конкретным, индивидуальным воплощением, человек укоренен в роде. Конкретный человек — одна из многих, удачных или неудачных, сильных или слабых, мощных или не очень, веточек рода. Когда человек питается от родового корня, он плодотворен. Деструкция, не-плодотворность наступает тогда, когда человек отрывается от своих корней или «сохнет на корню».

Деструкция поправима, если ветка сильна и может укорениться на другой, даже чужой или чуждой почве, дать всходы и обильный урожай. Родовое в человеке — это его корни (или корень). Корни и почва (атмосфера) питают родовое человеческое. Человек без рода деструктивен, становится маргиналом, «без роду, без племени».

Человек рождается в роде, живет в природе и возвращает роду «авансы и долги». Вырвать себя из рода, — значит лишить себя жизни и «обрубить сук, на котором сидишь», равносильно самоубийству. Безродность деструктивна.

Поэтому человек так страстно стремится обрести родство, даже если у него обрублены корни. Оставленные в роддомах, пристроенные в интернаты дети убеждены, что где-то живет их мама, так как мать — это родовое. Обрести утраченное родовое — счастье любого сироты. Родство укрепляет, укореняет человека, дает силу. Один, единичный, единственный получает силу рода.

Родство — это еще и единство, единение. Один перестает быть одиноким, становится единым, соединенным с родом, объединенным с другими. Более того, в роде один становится единственным как неповторимым, уникальным, незаменимым. Один — незаметен, единственный — звезда для всех и каждого: светит, заметен, приметен, отмечен особой печатью — печатью рода.

По отношению к человеку, причастному роду, род — всегда «наш», не какой-то или чей-то. Род — это «особость» человека, его особенность.

Родовитость — не только и не столько принадлежность к роду, сколько качество рода. Родовитость — это воплощенная в бытии сила рода. Это сохранение и передача из поколения в поколение сущностных, основополагающих черт рода.

Итак, человек не просто живет, а «ведет» свою жизнь, причем преодоление природного в себе — это процесс, а не цель. Вот почему не будет момента, когда человек вправе сказать: я стал собой.

Возникает вопрос: чем подкреплена, обеспечена способность человека «вести» свою собственную жизнь? Каковы те сугубо человеческие способы осуществления в реальности, которые проявляют в мире человеческую природу?

На языке современной антропологии человек есть выпавшее из природного порядка существо, действия которого должны компенсировать отсутствие необходимых регуляторов или внести исправления в те из них, что стали неточными и влекут за собой ошибки. То, что он

биологически не прикреплен к определенной среде, может быть понято и как функциональная нехватка средств упорядоченного обеспечения самосохранения, или же как открытость полноте мира. Человеческая природа характеризуется, прежде всего, открытостью и проективностью. Человек открыт миру. Этим он отличается от животных, которые не открыты миру, а привязаны к среде, специфической для каждого вида. В ней содержится то, что отвечает набору инстинктов, присущих каждому виду. Напротив, человеческое существование характеризуется преодолением границ среды обитания вида «хомо сапиенс». Следовательно, открытость и проективность находят свою реализацию в самотрансценденции, благодаря которой человеческая экзистенция выступает как независимое начало в мире.

Самотрансценденция является фундаментальным для понимания человека феноменом. «За этим понятием, — по В.Франклу, — стоит тот факт, что человеческое бытие всегда ориентировано вовне на нечто, что не является им самим, на что-то или на кого-то: на смысл, который необходимо осуществить, или на другого человека, к которому мы тянемся за любовью. В служении делу или любви к другому человек осуществляет сам себя. Чем больше он отдает себя делу, тем больше он отдает себя партнеру, тем в большей степени он является человеком и тем в большей степени он становится самим собой. Таким образом, он, по сути, может реализовать себя лишь в той мере, в какой он забывает про себя, не обращает на себя внимания» (3. С. 29).

Человек стремится и выходит в мир, наполненный другими людьми и общением с ними, — смыслами и их реализацией. Человека можно обнаружить лишь в высшем измерении, в измерении специфически человеческих проявлений. Человек оказывается всегда большим, чем он есть на самом деле (как эмпирический человек). Это и есть самотрансценденция.

Таким образом, существовать — значит постоянно выходить за пределы самого себя. В.Франкл отмечает: «Лишь в той степени, в какой я сам отступаю на задний план, предаю забвению мое собственное существование, я приобретаю возможность увидеть мое собственное существование, я приобретаю возможность увидеть нечто большее, чем я сам. Такое самоотречение является ценой, которую я должен заплатить за познание мира, ценой, которой я должен приобрести познание бытия, большего, чем просто проявление моего собственного бытия. Одним словом, я должен игнорировать самого себя» (3. С. 73). Лишь существование, трансцендирующее само себя, лишь человеческое бытие, выходящее за пределы самого себя в «мир», в котором оно «существует», может реализовать себя. Лишь в той мере, в какой человек сопричастен чему-либо или кому-либо, лишь в меру такого сопричастия человек сопричастен себе. Человек не для того здесь, чтобы наблюдать и отражать самого себя, он здесь для того, чтобы представлять себя, поступать собой, чтобы отдавать себя.

Когда отрицается человеческая самотрансценденция, само существование искажается. Оно овеществляется. Бытие сводится просто к вещи. Бытие человека деперсонализируется. Субъект превращается в объект. Именно овеществление открывает двери манипуляции и обусловливанию человека.

Итак, специфика человеческого состоит в том, что преодоление природного — это не цель, а процесс, основанный на единстве сущности и существования, выражением которого являются родовые характеристики человека (смысл, свобода, трансцендирование и чувственность), с одной стороны, и целостность человека, с другой. С этой точки зрения человеческую деструктивность можно рассматривать как попытку самоопределения через свои негативные проявления. Человеческая деструктивность есть один из возможных пределов человеческого бытия — в мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хенстенберг Г.Э. К ревизии понятия человеческой природы // Это человек. М., 1995.
2. Мильдон В.И. Природа и культура (опыт философии безнадежности // Вopr. философии. 1996. № 12.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

Н.С.Минаева

РОЛЬ БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Интерсубъективность прежде всего понимается как процесс восприятия человека человеком, как процесс воздействия на поведение, познание, формирование личности. Интерсубъективное влияние проявляется безусловно в процессе воспитания, сознательного воздействия на формирование и развитие личности. Нам бы хотелось обратить внимание на неосознаваемое интерсубъективное воздействие как на процесс формирования и развития личности, в котором складываются базовые установки и стереотипы личности. Бессознательное в данном отношении выстраивается как те структуры психического, которые опосредованно включают в себя воздействие «Другого», как структуры, которые оказывают влияние на построение жизненного сценария, поведение и познание мира человеком.

Бессознательное может выступать как системное качество психики, проявляющееся на различных уровнях, направленных на стабильность поведенческих и коммуникативных личностных моделей.

Метод психоанализа З.Фрейда позволяет рассматривать влияние и проявление «личностного» уровня бессознательного как одно из проявлений интерсубъективности. Побуждение, влечение, понимаемые как совокупность феноменов психического, позволяют связать в одно целое феноменальность и феномены, нормы культуры, цивилизации, проявляясь одним из уровней интерсубъективности. Становление и развитие личности в психоанализе связывалось с требованием отказа от вытеснения того, что человек отстранил от себя и принятия себя таким, каким он является. Но для этого необходим другой человек. Необходимо, чтобы человека понял и принял Другой, т.е. Другой является условием понимания самого себя и развития личности.

Формирование и развитие личности рассматривается Фрейдом как конфликт между побуждениями, подчиняющимися принципу удовольствия, и внешним миром, принципом реальности. Формирование лич-

ности связано с Его или Я. Как пишет Фрейд, «Это Я связано с сознанием, часто оно господствует над побуждениями к другому, т.е. к вытеснению возбуждений во внешний мир. Это та душевная инстанция, которая контролирует все частные процессы, которая ночью отходит ко сну и все же руководит цензурой сновидений» (1.С.187). Сознание становится компромиссом между либидо и требованиями культуры, цивилизации. Содержание Его — это не только сознание, но «...часть Я (один Бог ведает, насколько важная часть Я может быть бессознательна) без всякого сомнения, бессознательна» (1. С. 188).

Его выступает как телесность, как «осадки отвергнутых привязанностей к объекту», как интериоризация внешнего мира, как функция осознания объектов внешнего мира и как идентификация Я. При этом все эти фрагменты Его могут развиваться самостоятельно, неравномерно. Развиваясь, Его получает возможность овладеть Id через овладение и представление объектов внешнего мира в Его. При этом развитие Его, происходящее под влиянием внешнего мира, приводит к созданию новой структуры — Super-Его или Сверх-Я как некоего идеала Я, морального идеала. Super-Его формируется в раннем детстве, в процессе формирования комплекса Эдипа, а затем его разрушения и формирования характера. Super-Его обладает мощной энергетической силой, идущей от Id. У Фрейда Super-Его предстает как двойственное образование, как Преследующее Super-Его: «... чем сильнее был Эдипов комплекс, тем стремительнее было его вытеснение (под влиянием авторитета, религии, образования, чтения), тем строже впоследствии Сверх-Я будет владеть над Я как совесть, а может быть, и как бессознательное чувство вины» (1. С. 200). Второй ипостасью Super-Его является Его-идеал, основным чувством, которое он вызывает, является стыд. И если вина — это чувство, которое разрушительно воздействует на психику, на личность человека, формируя невротика, то чувство стыда, наоборот, выступает как чувство, развивающее личность, способствующее преодолению конфликтов либидозных влечений с нормами реальности. «Все, что биология и судьба человеческого рода создали в Оно и закрепили в нем, — все это приемлется в Я, в форме образования идеала и снова индивидуально переживается им» (1. С. 201).

Развитие ребенка, формирование его личности осуществляется через конфликты общепринятого «официального» сознания и феноменального сознания ребенка. Интерсубъективность в данном отношении является проявлением модели формирования сознания себя и мира глазами Другого через вытеснение собственных побуждений, которые «не вписываются», отрицаются и осуждаются этим Другим. И таким Другим, прежде всего, является мать. Влияние Другого проявляется в той социальной среде, семье, в которой происходит развитие индивида. Именно семья формирует лексику, понятия, слова, соединения с оценками, запретами, мышлением индивида. Она же формирует словесные, поведенческие реакции ребенка, влияет на образование ценностей, идеалов через формирование стереотипов и установок. Фактически эта модель действует на протяжении всей жизни человека, хотя в какой-то степени социальная среда его существования может меняться. Однако механизм бессознательного интерсубъективного воздействия остается тем же, мотивация поступка, мысль, осознание себя выступа-

ют как подведение самого себя под определенные воздействия норм и оценок социума, идентификация с этими нормами.

Глубинные комплексы, заложенные в раннем детстве, играют огромную роль в жизни человека, они определяют принадлежность человека к культуре, социуму. С момента рождения индивида его свобода ограничена этим воздействием с тем, чтобы он смог развиваться, двигаться в рамках той семьи, того социума, в котором он родился. Без этого ограничения, без принятия этого ограничения индивидом, во многом принятия бессознательного, невозможно развитие индивида. Однако рано или поздно человек начинает испытывать на себе ограничения этой системы норм и требований, в которые он включен. Именно момент осознания этой ограниченности ведет к освобождению личности от рамок социума, к избавлению от тех комплексов, которые накоплены человеком в течение жизни, а, тем самым, человек становится способным реализовать тот компонент психики, который не получил развития в рамках влияния социума.

Становление идей социальной психологии, идей Ч.Кули, Д.Миды привело к разработке интерперсонального подхода в становлении и развитии Я. Речь идет о становлении Я — «... системы самости» — построенной на оценках, полученных от других, и усвоении социальных ролей, которые принимает человек» (2. С. 45). При этом личность определяется в рамках межличностного общения и является сравнительно прочным стереотипом повторяющихся межличностных ситуаций, которые определяют особенности ее жизни. Человеческое поведение и мышление не заключены «внутри» индивида, а генерируются в процессе межличностного общения. При этом решающим фактором в формировании отношений и чувств индивида является страх, напряжение и переживание этого напряжения индивидом. «Каждый раз, говоря о личности как о психической сущности, — мы так или иначе обращаемся к термину переживание» (2. С. 61). При этом переживание, напряженность возникают уже у новорожденного. Это состояние всегда связано с балансом между относительным комфортом младенца и напряжением, связанным с удовлетворением его надобностей. Это напряжение, периодически возникающее у младенца, не представляет собой угрозы до тех пор, пока младенец ощущает присутствие матери или другого человека, который заботится о нем. Фиксация младенца на человеке, который заботится именно о его потребностях, формирует одну из основных первичных потребностей — стремление к слиянию.

Именно аффективная связь выступает изначальной данностью, лежащей в основе бытия, познания и становления Я человека.

В основе дифференциации аффективного переживания лежит тревога и бессилие ребенка. Напряженность младенца приводит к единственному возможному для него переживанию — тревоге, выражающейся в плаче, при этом младенческий плач от голода и плач от холода, неразличимые по звучанию, являются внешними проявлениями абсолютно разных переживаний, которые испытывает ребенок. Плач выступает как знак, но знак только при условии существования Другого — матери, взрослого, который выступает как интерпретатор, который в состоянии связать этот плач, этот знак с тем или иным физическим состоянием. Систематически повторяющиеся интерперсональные си-

туации в жизни младенца, да и в последующей жизни человека, формируют устойчивые личностные паттерны поведения и мышления. Как отмечает Г.Салливан, «практически с первых минут жизнь младенца становится в зависимость от содействия старшего человека; мощное влияние тревоги препятствует структурированию переживания, допускает его или постепенно направляет в подходящее русло. Таким образом, совершенно очевидно, что большая часть происходящего в первый год жизни младенца и даже в период новорожденности носит ярко выраженный символический характер» (2. С. 181).

В той же связи можно вспомнить широко известный в психологии феномен «госпитализма». Чешские психологи Лангмейер и Матейчик в своей книге «Психология депривации в детском возрасте» вспоминают такую легенду. Один император хотел узнать, какой язык был самым первым, на основании которого возникли все остальные. Были собраны дети разных народов и взрослые с ними не общались и не разговаривали. Каков же был результат? На каком языке заговорили дети? Ни на каком, все дети умерли. Так что же это за феномен — госпитализм? Он заключается в том, что у младенца, который получает жизненно необходимый уход и кормление, при потере эмоционального контакта, связи с матерью, другими взрослыми и отсутствии телесного контакта, поглаживаний, возникают необратимые изменения в психике. Здоровый ребенок впадает в депрессию. Он перестает есть, теряет всякий контакт с миром, не отвечает на знаки других людей, «смотрит в одну точку» и в результате — умирает. Даже если ребенок в раннем возрасте в незначительной степени переживал депрессию, то она дает о себе знать в подростковом и более взрослом возрасте в форме неврозов, психозов и т.д.

Безусловно, аффективные переживания в младенчестве и в раннем детстве, отношения между матерью и младенцем не осознаются им, но остаются в психике как бессознательное аффективное основание, глубинная связь, не зависящая от сексуальности и определяющая развитие Я и отношения с Другим. И, следовательно, бессознательное образовательно не только и не столько представлениями, как на этом настаивал З.Фрейд, а аффектами, переживаниями, которые зарождаются в доэдипов период, до появления осознания и самосознания, и, следовательно, не могут стать объектом представления или воспоминания. Бессознательное начисто лишено представлений, оно есть жизнь образов, мгновенно рождающихся и промелькнувших, обладающих лишь структурой представления.

Интерсубъективная природа бессознательного формирует сознание и судьбу ребенка, а затем и его взрослую жизнь. Бессознательное — это не старая, забытая или всегда существующая идея, но это мощная аффективная сила, образы, вызывающие и стимулирующие определенные чувства, которые постепенно, через целый ряд озарений, ассоциаций и интерпретаций могут быть осознаны. Некое предчувствие в результате способности человека к рефлексии и саморефлексии формирует знание, опирающееся на индивидуально пережитый опыт в определенных социальных условиях. Бессознательное — это не «свернутые конструкции нашего сознания» (3. С. 130), а некие базовые эмоциональные связи, формирующиеся в семейной ситуации раннего детства.

М.М.Бахтин, описывая человека, разделял внутреннее и внешнее тело человека, понимая под внешним телом пространственную организацию человека, построенную под «взглядом» другого. Внутреннее же тело — это внутри организованные ощущения, потребности и желания, объединяющиеся вокруг «Я». Отношения Я — Другой становятся необходимым и обязательным компонентом переживания и осмысления и «внешнего» и «внутреннего» тела человека. Закрепленный внутренний психологический конфликт индивида в симптоме до его проработки может быть понят как знаково-символическая форма пережитого опыта в процессе социализации, воздействия требований и запретов другого (родителей, прежде всего). Формирующаяся в этих условиях личность ребенка бессознательно интернализует амбивалентные родительские установки, а затем включает их в свое Я, что приводит к формированию защитных структур самосознания, которые Лэйн называет «расколотое Я».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фрейд З. Я и ОНО // Хрестоматия по теории психологии. М., 1980.
2. Салливан Г. Интерперсональная теория в психиатрии. М.; СПб, 1999.
3. Олешкевич В.И. Рождение новой психотехнической культуры. М., 1997.

А.Н.Глухова

СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК УПРАВЛЯЕМЫЙ ПРОЦЕСС

Становление личности — одна из центральных проблем комплекса наук, изучающих человека, а также воспитательного процесса как практического воплощения методологических выводов теоретического познания.

Для того чтобы понять как формируется личность, какие существуют детерминанты ее становления и развития необходимо определиться в сущности проблемы — что значит быть личностью? Существуют ли временные (возрастные) параметры становления личности? Можно ли, а главное нужно ли управлять процессом становления личности?

Основная цель, которую мы ставим в этой статье — это выявление наиболее оптимальных условий для организации целенаправленного воспитательного процесса, вытекающих из философско-психологических исследований данной проблемы.

Существует великое множество определений личности, теорий личности как в отечественной, так и зарубежной философской, психологической, педагогической науках. Однако практически все исследователи сходятся в одном — личностью не рождаются, личностью становятся. И для этого человеку надо предпринять немало усилий.

Чаще всего личность рассматривается как результат социализации индивида, который усваивает традиции и систему ценностных ориентаций общества, в котором он живет и человечества в целом. Чем больше человек смог воспринять и усвоить в процессе социализации, тем более развитую личность он собой представляет. Развитая личность — это уже состоявшаяся личность, становление которой произошло. Нас интересует сам процесс становления личности и возможности целе-

направленного воздействия на этот процесс. Поскольку становление личности происходит преимущественно в детско-подростковом возрасте, то мы будем рассматривать формирующуюся личность и проблемы, связанные со становлением личности в этом возрастном периоде.

Является ли процесс становления личности самоорганизующимся, стихийным или, напротив, управляемым, сознательно организованным? История развития общества свидетельствует о том, что по мере развития наук о человеке и его поведении все более наблюдается тенденция к организации данного процесса и более того — к управлению и манипулированию человеком и его поведением, мышлением.

Л.С.Выготский в свое время писал: «Маркс говорил, что достаточно философы истолковывали мир, пора его переделывать. Такая пора наступает для каждой науки. Но пока философы истолковывали душу и душевные явления, до тех пор они не могли задуматься над тем, как их переделывать, потому что находились вне сферы опыта. Теперь же, когда психология стала изучать поведение, она естественно задается вопросом о том, как же изменить это поведение» (1. С. 17). Владея средствами воздействия на человека, воспитатели могут преследовать разные, даже диаметрально противоположные цели. Л.С.Выготский в своей работе «Педагогическая психология» указывает: «Педагогическая психология может быть одинаково направлена на любую систему воспитания. Она может указывать, как следует воспитывать раба и свободного человека, карьериста — одинаково, как и революционера. Мы блестяще видим это на примере европейской науки, которая одинаково изобретательна в средствах и созидания, и разрушения. Химия и физика служат в одинаковой степени как войне, так и культуре» (1. С. 18).

В современном человекознании, особенно ориентированном на воспитательные процессы посредством социального научения, достаточно распространенным является образ «запрограммированного человека», поведение которого определяется набором освоенных социальных ролей. При таком подходе педагогическое воздействие сводится к подбору определенных стимулов и подкреплений, на которые должны вполне определенным образом реагировать воспитуемые.

В этом отношении большую озабоченность высказывают представители гуманистической традиции в психологии. Например, К.Роджерс считает, что «мы можем использовать наши все возрастающие знания для превращения людей в рабов, используя такие методы, о которых и не помышляли раньше, чтобы разрушить индивида, управлять им с помощью столь тонко выбранных средств, что люди, возможно, никогда не осознают утраты своей личности.» (2. С. 464).

Современные психологические науки достигли такого уровня, что разработанные в их недрах психотехники позволяют оказывать большое влияние на человека, а тем более на ребенка или подростка, которые не имеют достаточного социального опыта.

Для воспитателей (которых мы рассматриваем как обобщающий образ людей, воздействующих на формирующуюся личность) возникает большой соблазн найти достойную цель и ориентировать подрастающее поколение на ее достижение. При этом становление личности будет осуществляться как бы само собой. Глобальные цели перед вос-

питателями формировались и формируются в виде социального заказа, который определяет и формулирует, какая личность нужна нашему обществу. Причем эти цели чаще всего выражены в виде социально-педагогического манифеста: «Гармонично (всесторонне) развитая личность». Конкретизация и механизмы достижения менее общих целей также достаточно жестко регламентированы.

Общество определяет, какой личностью должен быть каждый ее представитель, и посредством воспитателей формирует (придает должную форму) подрастающему человеку. Такой подход характерен для наиболее типичной традиционной системы воспитания и образования, которые во многом сохраняют свои позиции и сегодня, несмотря на столь широко распространенную и разрекламированную в педагогическом сообществе систему личностно-ориентированного и развивающего обучения.

Так есть ли необходимость в управлении формированием личности в детско-подростковом возрасте? Или задача воспитателя внимательно наблюдать за проявлениями самобытности и индивидуальных задатков индивида, помогать их реализации и не вмешиваться (во благо самой личности) в процессы спонтанно осуществляющихся социализации и индивидуализации?

На наш взгляд, управлять процессом становления личности необходимо, но на основе глубокого понимания сущности и структуры личности, динамики ее возрастного развития и изменения, а главное — понимания цели воздействия на формирование личности.

Б.Ф.Скиннер (представитель бихевиоризма) в своей работе «Свобода и контроль человека» в качестве возможной цели предлагает следующее: «Пусть человек будет счастливым, информированным, умелым, производительным и послушным». Возможно, такая жизненная программа устроила бы воспитателя. Но устроит ли она саму личность? Кто это должен решать?

Нам больше импонирует позиция гуманистического направления в общественных науках, основы которого были заложены В.Дильтеем, У.Джемсом, экзистенциалистами, и выделено в крупное психологическое направление К.Роджерсом, А.Маслоу. Один из самых важных тезисов гуманистической психологии личности — самоактуализирующий человек как цель развития. Однако в свете предмета нашего исследования для нас представляет особый методологический интерес идея К. Роджерса: «Согласно современным знаниям, необходимо единственное руководство — в установлении определенных качеств межличностных отношений» (2. С. 464). При этом К. Роджерс утверждает, что невозможно предвидеть конечный результат, так как он включает постепенное, последовательное развитие, основу которого составляет постоянный субъективный выбор целей.

Развитие осуществляется в направлении «открытого общества», где люди несут ответственность за свои личные решения.

Самое главное — это процесс, а не конечный результат. Процесс постоянного выбора определенных значимых качественных элементов процесса становления. Центром внимания воспитателя и объектом приложения его управленческих усилий будет человек как процесс становления.

Таким образом, у воспитателя нет готового образца, под который ему необходимо подогнать развивающуюся личность. Воспитатель сам находится в ситуации постоянного движения, измененных обстоятельств и личностного выбора средств воздействия во имя того, чтобы формирующийся человек мог самостоятельно, по мере возрастных и личностных возможностей, брать ответственность на себя, осуществить выбор модели поведения, проекта своего собственного будущего и быть свободным.

Мы исходим из понимания личности как субъекта ответственного выбора, стремящегося к достижению своего собственного проекта (модели) будущего как центрального ведущего мотива своей деятельности.

Таким образом, управление становлением личности мы рассматриваем с точки зрения формы организации процесса как определенное педагогическое воздействие, направленное на создание воспитателем целевых установок для формирующейся личности на познание прежде всего самого себя, личностных изменений в процессе развития. Содержательной стороной управления является ситуация развития, поиск оптимальных форм организации совместной деятельности и общения. Именно с этих позиций рассмотрим процесс становления личности ребенка-подростка как объекта исследования.

Личность есть понятие социальное, возникает в результате культурного развития. Л.С.Выготский писал: «Мы склонны поставить знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием» (З. С. 151). В различных возрастных группах различный уровень культурного развития, но общей основой является та или иная форма овладения собственным поведением. Этот критерий Л.С.Выготский выделяет в качестве основного при характеристике развития личности ребенка.

Культурное развитие как объект воспитательного воздействия может быть определенным образом структурировано. Так, естественно-культурное развитие предполагает физическое развитие, формирование двигательных умений и навыков, потребности в физическом развитии и совершенствовании. Социокультурное развитие предполагает развитие интеллектуальных способностей, мышления, способов познания, культуры проявления и выражения чувств, культуры взаимодействия с другими людьми. Психосоциальное развитие предполагает личностное развитие — саморегуляцию, самоопределение, самореализацию и рефлексию.

Как отмечают многие современные исследователи, задачи, которые стоят перед воспитателем, имеют смысл для формирующейся личности только в том случае, если они соотношены с ее потребностями. Есть ли у ребенка-подростка потребности в естественно-культурном, социокультурном и психосоциальном развитии? Каковы внутренние источники активности личности, на которые может опираться воспитатель?

Теоретические и эмпирические исследования позволяют выявить определенную закономерность — личность проявляет активность в той сфере, которая представляет для нее интерес. Безусловный интерес всегда и во всех возрастных группах вызывает у личности познание самого себя. И здесь мы имеем дело с самосознанием как особой формой сознания человека.

Движущей силой развития самосознания личности выступает общение, посредством которого происходит приобщение ребенка к миру людей, культуре, социальному пространству межиндивидуальных связей. Развитие самосознания происходит постепенно и связано с возрастным развитием человека. Например, ребенок в возрасте до 1 года может осознать границы своего тела и в этой определенной системе координат воспринимать окружающий мир — верх, низ, левая, правая сторона и т.д.

К трем годам ребенок начинает воспринимать себя как активного субъекта, выделяет себя из окружающей среды, в лексикон входит местоимение «Я».

В дошкольном возрасте происходит развитие самооценки, которая основана преимущественно на чужих мнениях — родителей, воспитателей, родственников и является весьма неустойчивой. Большое значение имеют аффективные компоненты.

В подростковом возрасте самооценка опирается на логическое мышление и основывается на сопоставлении мнений о себе различных представителей социального окружения. При этом преимущественное значение имеют мнения сверстников. По мере взросления, в период старшего подросткового возраста и начала юношеского все большее значение приобретает моральная самооценка, которая строится на определенных морально-этических суждениях.

При исследовании развития личности большое внимание уделяется включенности личности в систему общественных отношений. Детерминация процесса становления личности средовыми факторами является общепризнанным фактом. В качестве основополагающих факторов для детей и подростков выделяются семья, школа и группы сверстников (как формальных, так и неформальных объединений). При этом, как правило, исследуется влияние среды на индивида, но совершенно недостаточно изучена избирательность этого влияния, его индивидуальная интерпретация, значимость для личностного развития и изменения. Зачастую педагоги и родители не представляют диалектику реального взаимодействия личности и окружающей среды, хотя социальная детерминация осуществляется не столько в воздействии социума на личность, сколько во взаимодействии. Социальные воздействия многозначны и многомерны. Сознательно создавая и используя ситуации самопознания личности, воспитатель всегда имеет возможность актуализировать любую сферу культурного развития, не навязывая при этом своих оценочных суждений, но предоставляя возможность на конкретном предметно-содержательном материале познавать себя, свой уровень физического, социального, психического развития и в конечном итоге формировать общую направленность личности как системообразующий компонент личности.

Направленность личности мы рассматриваем как систему целевых установок, жизненных программ, определяющих активность и инициативность личности, противостоящих ситуационным интересам, случайностям и преходящим сиюминутным ценностям. Направленность личности характеризуется сознательным выбором нравственной позиции и ответственностью за ее реализацию — это определенная жизненная позиция, выработанная самим человеком, отрефлексированные и ин-

териоризированные общественно-значимые ценности, которые приобрели личный смысл и значение. Тем не менее по своему объективному содержанию направленность личности есть продукт межличных связей и отношений.

Для нас направленность личности представляет особый интерес в ракурсе ее значимости для создания проекта (модели) будущего, который непосредственно не вытекает прямо из сегодняшнего дня, сегодняшней ситуации, но тем не менее создается личностью и является ведущим мотивом, стимулирующим активность. Проект будущего для личности есть связующее звено между настоящим и будущим, стержневая линия судьбы.

Для формирования индивидуальной направленности личности особого внимания заслуживает целенаправленное формирование такого качества, как креативность, которое характеризует установку личности на реализацию себя в различных сферах жизнедеятельности в нестандартном варианте, нетривиальном решении.

Термин «креативность» ввел американский психолог Дж.Гилфорд.

И хотя в переводе с латинского (*create*) означает творить, его необходимо отличать от понятия творчество, так как творчество предполагает направленность на получение определенного продукта, а креативность — на нетривиальный подход к любому процессу.

Формирование креативности с раннего детства предоставляет возможность воспитателю ориентировать личность на выявление личностных смыслов социальных явлений, что в свою очередь позволит ей сформировать свое видение мира и себя в этом мире, создать проект собственного будущего.

Проблемой исследования личностных смыслов занимались видные отечественные психологи — Л.С.Выготский, А.Г.Асмолов., А.Н.Леонтьев, В.А.Петровский., Б.С.Братусь и др. А.Н.Леонтьев характеризует развитие личности как становление «связной системы личностных смыслов. Л.С.Выготский. в работе «Мышление и речь» пишет, что существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. Он показывает, что во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности (3. С. 521).

Ориентация воспитателя-педагога на выявление личностных смыслов той или иной идеи (например, при изучении различных учебных предметов) своими воспитанниками дает возможность выявлять не только объективное содержание системы знаний, но и личностный смысл как отражение в сознании личности отношения к этой идее (как единицы знания). Такой подход нам представляется чрезвычайно важным, так как он ориентирован не столько на передачу объективной информации, сколько на личностное развитие в процессе усвоения знаний. Управленческое воздействие осуществляется по ситуации и сразу в нескольких направлениях — социокультурном и психосоциальном.

В целях выявления смысловых установок личности могут служить различные методические приемы, направленные на «сбой деятельности» (В.Г.Асмолов). Этому приему отвечают такие ситуации, в которых цели и способы действия прямо не заданы личности самим контекстом ситуации и в которых личности представляется возможность выб-

рать наиболее специфические для нее способы поведения. Последовательность и характер действий не представляют готовый, определенный алгоритм, а создаются благоприятные условия для актуализации наиболее характерных для личности смысловых установок.

В настоящее время психопедагогами разрабатываются системы обучения, которые носят название «обучение в системе неопределенно построенных учебных задач», приоритет в которых отдается не передаче объективной информации, а включению креативных механизмов деятельности, поиску собственного видения и выявления личностного смысла. Эти системы обучения в какой-то степени близки к проблемному обучению, так как в их основании лежит активизация мыслительных процессов. Однако если в проблемном обучении основная целевая установка — видение противоречий, единства противоположностей, то в системе неопределенно-построенных учебных задач — поиск многообразных аспектов и смыслов, сбой стереотипов мышления.

В плане становления личности такой подход интересен тем, что дает возможность педагогу-воспитателю предоставить ребенку-подростку возможность брать инициативу в свои руки, и, познавая учебный материал, познавать самого себя как познающего субъекта.

Познавая и оценивая самое себя, личность вступает в субъективно-объективные отношения не только с окружающими, но и с самой собой. Эти отношения наиболее отчетливо просматриваются в рефлексивном акте, который предполагает нерасторжимую связь познаваемого и познающего — одно без другого немислимо. Развитие субъектно-объектных отношений личности с самой собой приводит к развитию самосознания и формированию Я-концепции.

Структура Я-концепции каждого человека довольно сложная и многообразная. Многочисленные образы «Я» строятся на различных основаниях. По временному критерию могут быть образы :Я-настоящее, Я-прошлое, Я-будущее; по содержанию: Я-физическое, Я-интеллектуальное, Я-эмоциональное, Я-социальное; по исполняемым ролям: Я-сын (дочь), Я-ученик, Я-покупатель и т.д.; по источнику информации о себе: Я — глазами друзей, Я-глазами родителей, Я-глазами педагогов и т.д.; по статусу: Я-реальное, Я-идеальное. Все вышеуказанные и другие образования «Я», выделенные на различных основаниях отражают ту или иную сторону культурного развития личности — естественно-физическую, социокультурную, психосоциальную. Кроме того, основные грани отраженного «Я» личности выполняют еще одну важную роль — избирательного восприятия социального воздействия.

Чем адекватнее самооценка и более развитое самосознание, тем легче человеку управлять своим поведением и адаптироваться в социальной среде. В педагогической среде бытует мнение, что если у ребенка-подростка заниженная самооценка, то ее необходимо повысить и, наоборот, если завышенная, то ее надо понизить. Но задача воспитателя заключается в том, чтобы самооценка была адекватной, так как любое ее искажение ведет к дезадаптации в социальной среде.

Познавая свои различные образы, человек осуществляет процесс самопознания. Этот процесс не имеет временных границ — начавшись с младенчества, он завершается только с окончанием жизни человека. Объективным основанием бесконечности процесса самопознания че-

ловека являются постоянные изменения его самого в течение всей жизни. В связи с этим человеку приходится корректировать представление о себе самом. Однако этот вид познания является для личности одним из самых привлекательных.

Осмысление человеком процесса собственного развития — это проблема самоопределения, которая может быть рассмотрена как проблема идентичности личности. Идентичность мы будем рассматривать с позиций осознания личностью своей целостности, единства и преемственности телесных, психических процессов, постоянства своего «Я». Становление идентичности осуществляется в процессе идентификации. Необходимо отметить, что термин «идентификация» в философско-психологической литературе понимается неоднозначно. Само понятие «идентификация» было введено З.Фрейдом для интерпретации некоторых процессов, посредством которых маленький ребенок усваивает образцы поведения значимых других, формирует «Сверх-Я», принимает женскую или мужскую роль. Для З.Фрейда механизм идентификации обеспечивает взаимную связь индивидов в социальной среде посредством аффективной общности, которая предполагает особое вживание, вчувствование, т.е. осуществляется эмоционально-когнитивный процесс неосознаваемого отождествления субъектом себя с другим субъектом.

Впоследствии понятие «идентификация» получило широкое распространение в социальной психологии, где рассматривается как:

- важнейший механизм социализации, проявляющийся в принятии индивидом определенной социальной роли при вхождении им в группу, осознание групповой принадлежности, формирование социальных установок;

- процесс объединения себя с другим индивидом или группой на основании эмоциональной связи и включение в свой внутренний мир и принятие как своих собственных норм, ценностей, образцов, неосознанное подражание;

- видение другого субъекта как продолжения самого себя, наделение его своими чертами, чувствами, желаниями;

- постановка субъектом себя на место другого субъекта, погружение в его ситуацию бытия, усвоение его личностных смыслов.

В настоящее время все большее распространение получает понимание идентификации как процесса активного поиска человеком своей идентичности. С этих позиций мы рассматриваем становление личности как становление личностной и социальной идентичности. Для того чтобы разобраться в сущности данного процесса, необходимо рассмотреть проблему субъектно-объектных отношений личности с самой собой.

Одним из первых начал изучать субъектно-объектные отношения личности в рамках психологической науки У.Джемс. Он выдвинул гипотезу о двойственной природе интегрального «Я»: «Я» — сознающее и «Я» как объект (Я познаю самого себя как объект). «Я» как объект, по У.Джемсу, имеет четыре составляющие: Я-духовное; Я-материальное; Я-социальное; Я-физическое. Относительно каждой из составляющих человек стремится определенным образом реализоваться. Однако в силу ограниченности возможностей человека во времени и пространстве

каждый человек выбирает лишь те цели, с достижением которых он связывает свой жизненный успех.

Самооценка человека зависит от того, кем он хотел бы стать, какое место занять в обществе. Это начальная точка отсчета успехов или неудач, т.е. самооценка зависит от уровня притязаний, той планки, которую человек ставит сам себе и в дальнейшем от успехов по ее достижению. Самооценка повышается, если цели реализуются, и, наоборот, понижается, если не удастся их реализовать. Человек сам определяет уровень своего личностного развития.

С нашей точки зрения в этой концепции чрезвычайно привлекательным является ориентация на развитие самопознания и его значимость для личностного развития. Выдвижение формирующейся личностью собственной планки личностных достижений имеет большое значение для становления личности.

Особое значение в этом процессе играет подростковый возраст как возраст, который устанавливает связь между ребенком (каким я был) и взрослым (каким я буду).

Личностная идентификация, как осознание личностной самосто-ятельности предполагает поиск ответа на вопрос: кто я такой? Ответ на этот вопрос во многом определяется социальной средой, обществом, в котором живет человек. Поэтому личностная идентификация связана с социальной идентификацией, понимаемой как существование многообразных социальных «Я» индивида и соответственно множественность восприятия специфического образа человека.

Широкий диапазон возможностей будущих образов «Я» ведет к проблеме выбора, что само по себе является сложным процессом. Именно проблема выбора порождает много сомнений, метаний, неоднозначных поступков и решений подростков.

Чем меньше свободы выбора предоставляется подростку, тем легче осуществляется процесс социальной идентификации, так как за него все решают воспитатели и его судьба предопределена. В обществе с жесткими социальными регламентациями идентификация определяется во многом не личностным выбором, а традициями, социальными нормами, социальным положением, отработанным социальным механизмом прохождения жизненного пути. При таком подходе управление становлением личности осуществляется путем прямого воздействия, через навязывание образа будущего, зачастую с использованием манипулятивных средств воздействия. В такой ситуации часто оказываются дети из семей с династическими традициями, когда будущее ребенка предопределено его предками или дети из семей с авторитарным стилем отношений, где господствует правило: «Делай, что тебе говорят. Я знаю, что тебе надо». Если личностная и социальная идентификация совпадают, то подросток не испытывает особых проблем. Однако если личностная идентификация вступает в противоречие с социальной идентификацией, то вполне возможен внутриличностный конфликт, который зачастую приводит либо к негативным социальным последствиям, либо к проблемам психологического или психического здоровья.

Другой возможный вариант — выбор и разнообразие образа будущего «Я» и сознательное ориентирование воспитателем формиру-

шейся личности на реализацию принципа «Сделай себя сам». Однако и при таком варианте личностная и социальная идентификация взаимосвязаны.

Самоопределение, идентификация личности осуществляется в рамках социального взаимодействия. Еще в начале 20-го века в русле теоретической социологии представителями символического интеракционизма (Ч.Кули, Дж.Мид) разрабатывалась концепция, в соответствии с которой общество представляет собой сумму поведений составляющих его членов. Я и другие образуют единое целое и отделить «Я» от общества возможно только чисто теоретически, действия индивидов и социальное давление оказывают взаимное модифицирующее влияние. Экспериментально было доказано, что главным ориентиром для Я-концепции является Я другого человека, т.е. представление индивида о том, что думают о нем другие. Ч.Кули предложил теорию «зеркального я», утверждая, что представления индивида о том, как его оценивают другие существенно влияет на его Я-концепцию. Исходя из концепции Ч.Кули были выведены определенные следствия — зеркальное «Я» возникает на основе взаимодействия индивида с разнообразными социальными группами, членами которых он является. Непосредственные отношения между членами группы предоставляют индивиду обратную связь для самооценки.

Дж.Мид считал, что становление человеческого «Я» есть не что иное, как социальный процесс, который происходит внутри индивида. Через усвоение культуры, которую он рассматривал как сложную совокупность символов, обладающих общими значениями для всех членов общества, человек формирует отношение к себе через отношение к нему окружающих, т.е. человек воспринимает себя в соответствии с теми характеристиками и ценностями, которые приписывают ему другие.

Становление личности — это процесс формирования личной и социальной идентификации, на основе которых возникает целостный образ, чувство идентичности, тождественности самому себе. Поиск личностной идентичности осуществляется путем синтеза различных идентификаций, уходящих корнями в детство.

Идентичность можно рассматривать в двух аспектах: в функционально-ролевом и сквозь призму самореализации. Если этот подход использовать для определения (диагностирования) уровня сформированности идентичности, то воспитатель может это осуществить, наблюдая за ребенком-подростком: чем менее сформировано чувство идентичности, чем менее целостный образ «Я» наличествует у личности, тем более противоречивым будет его внешне выраженное ролевое поведение. Личность будет совершать действия, поступки, выполнять различные роли, которые противоречат, не согласуются друг с другом. Если же чувство внутренней идентичности является устойчивым, то это будет выражаться в последовательности, непротиворечивости поведения, несмотря на многообразие социальных ролей, которые личность реализует.

Цели внешнего воздействия в плане управления становлением личности должны быть направлены на успешное выполнение многообразных социальных ролей в различных видах деятельности, свойственных детям и подросткам, особенно в условиях игровой деятельности.

Таким образом создаются условия для самопознания и формирования идентичности своей личности.

Процесс формирования идентичности не прекращается всю жизнь. Означает ли это, что процесс становления личности — это перманентный процесс? Здесь, видимо, целесообразно обратить внимание на понятия «становление» и «развитие». Действительно, развитие личности продолжается всю жизнь. Процессы становления личности основную свою функциональную нагрузку выполняют в детско-подростковом возрасте и лишь у некоторых индивидов затягиваются до периода взрослости, который, кстати, тоже определяется в литературе далеко не однозначно. Становление личности предполагает реализацию идентичности по основным сущностным позициям, а именно выбор системы ценностей, на базе которых протраивается модель будущего.

Э.Эриксон, который одним из первых ввел сам термин «идентичность личности», определил свое понимание этого явления следующим образом: «Сознательное ощущение наличия личной идентичности основывается на двух наблюдениях, существующих одновременно. Это, во-первых, непосредственное восприятие индивидом своей длящейся самоидентичности, а во-вторых, восприятие того факта, что другие люди также видят эту длящуюся самоидентичность» (4. С. 194).

Самоидентичность предполагает умение личности быть самой собой и не только наедине с собой, но и в ситуациях взаимодействия с другими индивидами. Практические психологи, психотерапевты, педагоги знают, что эти две позиции идентичности — социальная и личностная взаимосвязаны. Это проявляется в том, что несформированная личная идентичность ведет к непониманию индивидом того, как его воспринимают другие, и как следствие — противоречивое поведение, непредсказуемые действия, рассогласованность цели и действий. Внутренняя целостность, идентичность, напротив, повышают уверенность в себе человека и характеризуются предсказуемостью поведения и поступков, так как человек тождественен сам себе в различных ситуациях.

Из этого можно сделать вывод, что одна из основных целевых установок воспитательного процесса — это создание ситуаций формирования стабильности и целостности личности, поиск идентичности. Однако движение, изменение, динамическое состояние идентичности и отражение этого изменения в сознании формирующейся личности также являются целевыми установками воспитательного процесса. Таким образом, целевые установки воспитательного процесса как управленческого воздействия носят противоречивый характер и эта противоречивость является отражением объективного, сложного и динамического пути становления личности. Все попытки выпрямить этот процесс, свести его к линейному, однонаправленному движению практически всегда бывают неудачны. В связи с этим можно сказать, что такое явление как кризис идентичности, поиск себя, смятение и другие аналогичные психические процессы, которые происходят преимущественно в подростковом возрасте, являются, на наш взгляд, нормальным явлением в развитии личности.

Современная социальная ситуация ведет к тому, что многие формирующиеся личности сознательно или бессознательно отодвигают от себя проблему идентификации, стремясь остаться в состоянии переходном,

неопределенном, так как это в какой-то мере освобождает от принятия социально важных решений или социальной ответственности.

Это находит выражение в следующих явлениях:

— самоизоляция, уход от межличностных контактов, предпочтение виртуальной реальности, что находит выражение в компьютерной зависимости как одной из сравнительно недавно появившейся форме психологической зависимости. Девиз такой личности: «Я сам по себе и мне никто не нужен»;

— затянувшееся детство, страх изменений и взросления, желание остаться опекаемым, советоваться по каждому поводу. Девиз можно определить как : «Я нуждаюсь в заботе и внимании, я еще многого не умею и не знаю»;

— рассредоточенность, невозможность определиться на каком-либо виде деятельности как приоритетном, социальных ролях как личностно значимых. Девиз такой личности: «Я не знаю, что мне надо или чем бы мне хотелось заняться»;

— негативная идентичность, желание реализоваться в каком-либо виде деятельности или осуществить поступки вопреки ожиданиям окружающих. В качестве девиза: «Я сделаю то, что от меня никто не ждет. Я им всем докажу».

В целях оптимизации процесса идентификации необходимы определенные действия со стороны субъекта воздействия (родителей, членов семьи, педагогов, воспитателей, различных представителей социума) для стимулирования и активизации этого процесса, а в конечном счете — становления личности.

Личность развивается путем развития системы отношений, в которую она включена. Отношение к миру, отношения с миром характеризуют выход личности за пределы самой себя, своего «Я». Отношение к себе, отношения с собой характеризуют обращенность личности к самой себе.

Нам представляется, что весь спектр отношений к миру и с миром во многом определяется системой отношений к себе и с собой. Таким образом, воспитательное воздействие на формирующуюся личность гораздо более эффективно, если оно осуществляется через изменения отношений личности прежде всего с самой собой.

В свою очередь, отношения к миру как обобщенная система взглядов на природную и социальную среду влияют на характер и способы самореализации личности — внутренней (сущностной) и внешней. Сущностная самореализация предполагает раскрытие своих возможностей в контакте с миром, а внешняя — стремление утвердиться с помощью внешнего облика.

В заключение необходимо сказать, что становление личности — это процесс качественных изменений личности, который зависит от конкретных условий и обстоятельств и знаменует собой такой этап в развитии личности, который изменяет весь последующий ход жизни человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996. (Психология: Классические труды).
2. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

3. **Выготский Л.С.** История культурного развития нормального и ненормального ребенка (Рукопись). Цит. по книге: Психология личности. Тексты. М., 1982.
4. **Бернс Э.** Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

Л.М. Андрюхина

СРЕДОТОЧИЯ ЖИЗНИ КАК ПРОСТРАНСТВО-ВРЕМЯ ВЗРОСЛЕНИЯ И ВЗРОСЛОСТИ

Из сферы естественно-осуществляющегося и лишь внешне означиваемого средствами культуры (инициации, художественно-демонстративные формы, правовое признание и т.д.) взросление и взрослость переходят в область постоянного экзистенциального поиска и потерь (утрат), осмысляются как открытость бытия, каждый раз вопрошающего о смысле, месте, времени как «высвоенных» человеком.

Взрослость и взросление это, с одной стороны, событийно-случайные «попадания» в средоточия жизни, позволяющие человеку открыть новые жизненные интенции и тем самым преодолеть некую границу между Я и Другим в самом себе, но, с другой стороны, — это приближение и удержание своего уникального жизненного средоточия, как способа сопряжения границ, способа приведения в соизмеримость, в состояние коинонии (koinonia) различных интенций, топосов, посылов, голосов и языков мира.

СРЕДОТОЧИЯ ЖИЗНИ: БЫТИЕ И НЕБЫТИЕ

Бытие и небытие в мире человека обнаруживаются как обретение и утрата жизни, граница между жизнью и смертью. Осознание возможности утраты жизни отличает взрослого от ребенка. Представления о видах опасности и жизненных угрозах очевидно во многом являются итогом культурной работы, вносятся воспитанием, принципиально не могут сформироваться вне средств культурного означивания, имитации, восприятия. Ситуации-предупреждения могут быть расшифрованы ребенком как знак опасности утраты самого главного — жизни только с помощью взрослых. Соматически обнаруживаемые как боль, голод, страх, болезнь, предвестники границы между жизнью и смертью не осознаются ребенком в их глубинном, завершающем смысловом горизонте, и только с помощью взрослых и пространства культурных проекций (через восприятие опыта других) становятся символами опасности и угрозы смерти. Нельзя обрести опыт смерти как свой индивидуальный опыт. Но вместе с тем взросление сопряжено с ростом культурных средств человека, его возможностей ухода от многообразных опасностей (техники безопасности), их преодоления и развития себя и своих жизненных возможностей. Взрослый человек в отличие от ребенка обретает жизненную уверенность благодаря постоянно развиваемому полю стратегий удержания границы между жизнью и смертью. В каждую культурную эпоху и для каждого человека средоточия жизни (отодвигание и удержание границ) оказываются областями уникального, «высвоенного» бытия. Взросление как проблема возникает тогда, когда перестают «работать» средства удержания границы и когда естественно-жизненное сосредоточение усилий подчас целиком собирается на границах.

Однако взрослость осуществляется не только как умение фактического предстояния и противостояния смерти как опасности. Главная работа взросления разворачивается с выходом в культурно-смысловое освоение границы между жизнью и смертью, когда сама граница становится культурно-смысловым феноменом, вокруг которого «прорастают» средоточия жизни. В опыте философского осмысления (а, видимо, философия является единственной возможностью острого обнаружения таких средоточий) наиболее очевидны два пути, две основных интенции взросления.

Одна из них представлена философией М.Хайдеггера. Это понимание взросления как «заступления в возможность бытия к смерти» (1. С. 262). Смерть — это не нечто, что вообще случается с людьми, наступает, но еще не наступило (повседневное уклонение от бытия к смерти). Смерть — это то, что присуще бытию как присутствию всегда, в каждой точке и в каждый момент времени — присуще как бытие к смерти. Подлинно экзистенциальное восприятие смерти поднимает человека над повседневностью, «обнажает фактическую затерянность в повседневности человека-самости» (1. С. 263), возвращает человека к собственной индивидуальной незаменимой экзистенции.

Бытие к смерти уединяет присутствие в нем самом. Это «одиночество есть способ размыкания «вот» для экзистенции».

Я бродил в игрушечной чаще.
Я нашел лазоревый грот.
Неужели я настоящий
И действительно смерть придет.

О.Мандельштам

Размыкание «вот» для экзистенции — это путь, который каждый человек может пройти только сам. Здесь никто и ничто не может помочь. Человек здесь абсолютно одинок.

Одиночество в этом смысле оказывается, тем не менее, фокусом, центром, «средоточием жизни». «Заступающее выступление свободным для своей смерти, — писал М.Хайдеггер, — избавляет от затерянности в случайно навязавшихся возможностях, а именно так, что впервые дает собственно понять и избрать фактические возможности, располагающиеся прежде необходимой. Заступание размыкает экзистенции как крайнюю возможность задачу самости и разбивает так всякое окаменение достигнутой экзистенции... Поскольку заступание в необходимую возможность (смерть — Л.А.) размыкает также и все располагающиеся прежде нее возможности, в нем лежит возможность экзистировать как способность быть — целым» (1. С. 264).

Заступание в возможность бытия смерти не является, на наш взгляд, событием с однозначно жизнеутверждающим исходом, и в этом мы расходимся с М.Хайдеггером. Взрослость — это также умение претворять «нуль-размерное» пространство бытия (когда человек один на один стоит перед пониманием необходимости возможности смерти) в безразмерность и новую наполненность жизни. Не каждый может пройти это состояние «коллапса», переживания абсолютной необходимости смерти, предела бытия, своей абсолютной собственной экзистенциальной завершенности. Застревание в «нуль-размерном» пространстве

может обернуться абсолютной утратой смыслов бытия. Поэтому нельзя согласиться с М.Хайдеггером как раз в том, что «бытие к смерти» и прохождение каждым (заступание в возможность) один на один состояния «разомкнутости (вот» экзистенции) — это единственный путь обретения подлинности существования.

Чем более узок и беден спектр возможных осуществлений, уже свершившихся или только осваиваемых человеком как планов, замыслов, ожиданий и т.д., тем вероятнее опасность абсолютной утраты себя в момент соприкосновения с подлинным пониманием «бытия к смерти». Чем более замкнуто реальное бытие человека, тем более не терпит оно различий внутри себя и тем более убийственной, в буквальном смысле, становится любая попытка его разомкнуть.

Гуманистичность интенции обретения человеком подлинного понимания «бытия к смерти» тотчас же оборачивается крайним антигуманизмом, если становится предметом социальных технологий, подменяющих *«свободное»* (выделено нами — Л.А.) заступание в возможность бытия к смерти» социально организуемой неизбежностью такого заступания (война, концлагерь, страх репрессий и т.д.). Но даже со свободой встречи один на один с бытием к смерти не каждый может справиться и гуманизм в этой ситуации может заключаться в признании необходимости социально-психологической поддержки человека (например, в логотерапии).

Без опыта переживания «полноты жизни» невозможен выход (или он просто опасен) к подлинно экзистенциальному смыслу смерти. Полнота жизни как полнота индивидуального бытия человека, столь же незаменимого никем другим в переживании и проживании этой полноты собственного осуществления, является также необходимым фактом жизненной состоятельности. «Никто никаким положением не избавлен от необходимости самому понимать, страдать, любить, ненавидеть и т.д.» (М.Мамардашвили). «Полнота жизни» у каждого человека своя. Ее проявления бесконечно многообразны. Полнота жизни — это также то, что поднимает человека, возвышает его, вырывает из повседневности. Однако полнота жизни — это не просто то, что может «нахлынуть» на человека или неотвратно наступить подобно смерти. Полнота жизни случается (открывается) совершенно в другом смысле, чем смерть. Смерть не зависит от «толщины пласта» жизненной работы, в то время как полнота жизни возникает *как бы* вдруг на поверхности гигантских «геологических наслоений жизни». Она открывается в результате определенного взгляда, поворота, сцепления смыслов и событий, стиливой окраски, вводящих в «средоточие жизни» как в фокус, переплетение многих реально осуществляемых возможностей.

Полнота жизни, а точнее *«бытие к жизни»* как «заступание в возможность» жизненных свершений, в отличие от «бытия к смерти» требует многого и многих. Оно может осуществляться в одиночестве, но это другое одиночество — одиночество как способ собирания воедино многого. Человек, не испытавший полноты жизни, не имеющий интенции бытия к жизни (как возможности полноты жизни) вряд ли может считаться взрослым. Бытие к жизни как будто бы дано изначально человеку, любой ребенок (не испытавший насилия и смертельных угроз) оптимист (хотя бытие к жизни не связано только с оптимизмом).

Однако подлинное бытие к жизни предполагает усилие и жизненную работу (пласты жизни), способность к которым отличает человека именно взрослого и взрослеющего.

Интенцию бытия к жизни трудно связать с определенным именем или философской системой. Наибольшее выражение она получила в русской философии рубежа XIX и XX веков. Один из вариантов такого философствования представлен, на наш взгляд, в трудах М.Мамардашвили. Бытие к жизни не различает привилегированных точек в том смысле, что любой момент времени — это момент последнего часа, но одновременно каждый момент содержит и возможность воскрешения, оживления здесь, в этой жизни, а не после смерти.

Оживление и оживление, так же как умирание и утрата, сопряжены в каждой точке бытия.

Каждый момент содержит возможность восхождения к подлинной жизни (если что-то соединится, будет услышано, запечатлится в душе), так же как и возможность навсегда погрузиться в небытие (оставаясь при этом живым). Каждый момент требует жизненного, душевного и духовного усилия. Отложил, не проработал — уйдет в небытие. А «это значит — потерять часть своей души, умереть по отношению к самому себе, позволить уйти части самого себя в небытие» (2. С. 105). Ткань действительности оживает и удерживается, если что-то «запечатлелось» в ткани душевной жизни. Впечатления (главная тема Пруста) позволяют услышать «шелест действительного строения жизни». «Человек» есть усилие быть человеком (2. С. 105). Жизнь есть усилие быть живым. Это усилие разворачивается в «сложное искусство», подобное отслаиванию повседневных наслоений, очищению от них подлинной жизни, живого впечатления. Но это и усилие по удержанию полноты и свежести впечатления (когда оно еще сохраняет свойство быть только твоим впечатлением, твоей душевной энергией). Это каждый раз «снова нахождение жизни» или «регресс (возвращение) к жизни» (М.Пруст). Необходим постоянный «регресс к жизни, к нашей собственной жизни, которую мы отказываемся в каждый данный момент видеть из-за усталости, из-за духа имитации, из-за автоматизма, из-за страстей» (2. С. 226).

Метафора и стиль становятся неотъемлемыми животворящими, продуктивными механизмами, позволяющими отслаивать, собирать и удерживать в жизненном топосе («средоточии жизни») полноту жизни, подлинную жизнь. «И это сложное искусство (искусство стиля), которое кажется многим излишней роскошью, есть единственное живое искусство. Только оно для других выражает и нам самим показывает нашу собственную жизнь...» (2. С. 232).

Метафора и стиль — это «заступание в возможность» бытия к жизни, и аналогично «заступанию в возможность бытия к смерти», метафора и стиль содержат возможность экзистенциального предвосхищения, но также и удержания *целого*, как возможной и осуществляемой полноты жизни.

Стиль, кроме того, всегда сопряжен с ответственностью. Если смерть как бы перекладывает ответственность на других (за реализованные и нереализованные возможности), то жизнь не может снять ответственность за пространствование пространства «между»: между «Я» и другими.

Стиль из всех многообразных возможностей отбирает те, которые позволяют «сделать высокое, при этом не обидев другого» (2. С. 189).

Взросление, тем самым, оказывается сложным искусством сопряжения бытия и небытия в многообразии моментов жизни, в топологии жизненных средоточий.

СРЕДОТОЧИЯ ЖИЗНИ: ПРИСУТСТВИЕ И ОТСУТСТВИЕ

Взрослость прирастает из средоточий жизни, в которых также сцеплены присутствие и отсутствие.

Абсолютное присутствие (или абсолютность присутствия) М.Мамардашвили сопоставляет с героизмом. «В философии героем называется человек, который полностью присутствует здесь и сейчас. Или — человек, совершенный, который одновременен себе во всех своих частях» (2. С. 146). Героизм безразличен к взрослости или детству (и ребенок может стать героем). Взрослость, совпадая в исключительные моменты с абсолютной полнотой присутствия, все же возможна только при наличии недостатка присутствия (отсутствия), несобранности, незавершенности, подобно тому, как ни один человек не может быть счастливым, пока он жив. «Человек не весь присутствует в человеке» (2. С. 147), но именно это и составляет возможность взросления.

В сопряженности присутствия и отсутствия можно выделить несколько основных линий (сюжетов), приближающих к пониманию взрослости и взросления:

- уход и возвращение как способ переосмысления и переоценки присутствия;

- разбрасывание и собирание воедино как условие полноты и индивидуальности человека;

- возвышение и падение как условие трансцендирования (искупления);

- отсутствие как высвобождение пространства возможностей;

- удержание границы между присутствием и отсутствием как искусство и труд быть взрослым.

В своих предельных средоточиях присутствие и отсутствие совпадают с бытием (жизнь) и небытием (смерть). Однако их собственный смысл и необходимость заключаются в предназначении структурировать пространство и время «между» бытием и небытием. Поэтому присутствие и отсутствие в большей мере, чем бытие и небытие, наполняются повседневно-бытийными формами.

Отсутствие в любой его форме — от повседневно бытийной (отъезд, миграция, расставание, опоздание, отпуск, болезнь, уход с работы, безработица, уход на пенсию, отшельничество, странничество и т.д.) до предельно-метафизической (забвение, неизвестность, избыточность, нереальность, утопичность, идеальность, потусторонность, замкнутость и т.д.) означает и переопределяет присутствие как внутри самого присутствия, так и переопределяет значимости для самого отсутствующего (отсутствия).

Например, опоздание либо порождает систему ожиданий, либо проходит незамеченным, говоря о роли отсутствующего, как бы давая мгновенную целостную оценку его значимости и самого присутствия. Болезнь, вырывая человека в буквальном смысле из пространства при-

сутствия, делает возможным остранный осмысленный собственный присутствия, кроме того предоставляет послы, вести, знаки внимания, которые либо открывают пространство сердечности в отношениях «между», либо предельно формализуют и избывают возможность таких отношений («О боже мой! Какая скука сидеть с больным и день и ночь»). Даже забвение расставляет значимости по своим местам. Можно быть превозносимым при жизни и быть забытым сразу после смерти и, наоборот.

Уходя и возвращаясь, человек застает присутствие каждый раз иным. (Ад — это постоянное повторение одного и того же, бесконечная, не прерываемая ничем длительность). Необходимость прерывания присутствия очевидно привела к формированию в культуре тактик ограничения и ухода. Освоенность этих тактик — одна из ипостасей взрослости, мера взросления. Согласно М.Хайдеггеру не столько пространство, сколько время является формой. укореняющей в бытии присутствие отсутствия. Время, давая возможность присутствия «уже-более-не-настоящему», а также «пока-еще не-настоящему», «создает род просвета простирания, которое дает все присутствие в открытом» (3).

Другая проблема взросления и взрослости заключается в том, что человеческое существо сразу же рассыпано в тысячи «ваз», из которых самого по себе перехода из одной в другую нет — человеческое существо рассыпано по разным локализациям пространсва-времени» (2. С. 272). Человек каждый раз призван собирать себя как бы заново, выводя из внешне разошедшихся локализаций (каждая по отношению к другой — само по себе отсутствие), впечатления и смыслы, свои духовные и пластически-телесные возможности как свои собственные, собирая их в определенный топос или средоточие жизни. «И вот место собирания всего этого, или вынимания завязших ног и рук, или голов — я завяз в одном месте, завяз в другом — есть человек во всей полноте» (Там же).

Онтологически ситуация сопряжения отсутствия и присутствия сложна еще и тем, что любой человек, появляясь в мире присутствия, изначально избыточен, неудобен, излишен как индивидуальность и просто как естественно занимающий место (возможно чье-то место), как неумещающийся в размерность присутствия. В этом смысле «полная остранный есть высвобождение пространства для того, чтобы внутри освободившегося пространства могло возникнуть присутствие. Собственноличное присутствие какого-либо состояния» (2. С. 298). Избыточность человека (как бы отсутствие присутствия в нем самом), его мышление, его стиль выдвигают как постоянную проблему уместения (или неумещения) себя в мире. Однако абсолютная вмещенность в присутствие (успех, возвышение) оборачивается исчерпанием ресурсов, грозит застреванием в повторении и падением как формой отсутствия. Постоянное трансцендирование (искупление), трансцендирующее бытие становятся необходимой формой сопряжения присутствия и отсутствия.

Искусство быть взрослым раскрывается и как способность удерживать границу между присутствием и отсутствием. Здесь нет предзаданной меры. Потому так часто кризис взросления приводит либо к потере себя в отсутствии (или в присутствии — Ман Хайдеггера), например в мирах измененного психоделическими, наркотическими средствами

сознания, либо в прехождении права другого на жизнь (т.е. к отказу в присутствии Другого). Смещение жизненной социальной динамики в сторону несоразмерно разрастающегося отсутствия становится сегодня доминирующей ситуацией взросления, заслоняя и отодвигая на второй план проблемы поглощения человеческой индивидуальности автоматизмами присутствия. Хотя, видимо, отсутствие самой возможности отсутствия, монотонная непрерывность времени присутствия, неразвитость культурных средств, призванных означивать отсутствие, придавать ему соразмерные человеку формы и организовывать пространство-время его осуществления, становится причиной абсолютных, выходящих на границу жизни и смерти, разрывов с присутствием. Пространство и время досуга, отдыха, релаксации, время самоуглубления и собирания себя, паузация присутствия, человекомерная сопряженность присутствия и отсутствия образуют необходимое условие взросления человека, их умаление оборачивается кричащей проблемой мира — ростом числа людей, которые не хотят или не умеют взрослеть.

СРЕДОТОЧИЯ ЖИЗНИ: БЫТИЕ И ИНОБЫТИЕ

Бытие, открывая необходимость индивидуальности и индивидуального самостояния человека, в то же время возлагает на него ответственность за выбор и предпочтение способа бытия. Прирастание или умаление Человека в человеке, человечности (или бесчеловечности) в мире — это своего рода эпицентр, главное средоточие всех интенций взросления.

Человечность из желаемой возможности человека как характеристики частного события становится востребуемым онтологическим императивом современной действительности, своего рода вызовом мира Человеку.

Однако на чем стоит человечность человека? Отвечая на этот вопрос, М.Хайдеггер пишет о недостаточности философского гуманизма и метафизики, так как при определении человечности человека они не спрашивают об отношении бытия к человеческому существу и предполагают максимально обобщенную «сущность» человека как нечто самопонятное.

Человечность — это не набор качеств, достоинств или определений человека, которые эпоха или размышляющий философ могут перебирать, составляя те или иные сочетания снова и снова. Человечность не предмет логики, но смысла бытия. Человечность — это путь. Путь конституируется, в свою очередь, как отношение бытия и инобытия, и фокусом проблемы человечности является ее проверка инобытием.

Человечность впервые обозначается «перед лицом» Иного. Человечность поверяется бытием иного. Инаковость человечности — это бесчеловечность или открытие богатства многообразных человеческих осуществлений? Человек и бытие, не допускающие инаковости бытия и самого человека — это путь человечности или в сторону от нее? Все обстоит бы слишком просто, если бы можно было все в мире развести по сторонам человечности и бесчеловечности, расставив вехи и проведя классификации. Но человечность — это путь, это каждый раз испытание инаковостью бытия. Сопрягая бытие и инобытие, Человек обречен, каждый раз со страхом и надеждой, всматриваться в себя и

мир, осмысляя, не вышел ли он за границы человечности, обрел ли он или потерял?

Можно выделить три основных формы сопряжения бытия и инобытия:

- бытие, абсолютно замкнутое по отношению к инобытию ;
- бытие, всецело определяемое из (через) инобытия;
- бытие, высвобождающее внутри и вне себя инобытие.

Если бытие замкнуто и воспринимает любое инобытие, как вне себя, так и в себе как угрозу, то как возможна и возможна ли человечность? Возможна ли человечность там, где творческий потенциал человека (его инобытийные возможности) сокращаются тем, что предписываются принятые образцы и прецеденты, которым он должен следовать, когда налагаются запреты на новое путем разработки подробнейшей системы недопускаемого, подлежащего цензурированию, когда становится реальностью коллективный аутизм к инокультурному окружению?

В такие времена, не обретая онтологически зримой размерности, человечность находит пути в сокровенных исканиях духа и мучительных волнениях души, удерживаясь в редкой внешней событийности (сочувствие, улыбка, безмолвное понимание, любовь и дружба «не на показ», противостояние доверительного пространства повседневности (разговоры на кухне) официозу собраний и трибун и т.д.) и, главным образом, в текстах: случайно пропущенных цензурой; лишь внешне мимикрирующих под официальные нормы; в текстах, пишущихся не для цензуры, а для человека (а поэтому — в стол), который возможно когда-нибудь их прочтет. Вся великая русская литература по существу спасительна — она спасала человеческое в человеке. «Красота спасет мир» — у Достоевского, «Война и мир» (совершенно современно звучащее название романа) Л.Н.Толстого и др. В самые гнетущие времена П.А.Флоренский, А.Ф.Лосев, Д.С.Лихачев писали о символе, мифе, стиле, слове, культуре, по существу выстраивая и сохраняя для человечества то, чего оно было лишено, — мир (просвет бытия) человечности. Почему миф или символ, или стиль? Потому, что это и есть то, что по отношению к официальному бытию манифестирует инобытие. Это все то, что изгоняется из официально устрояемого бытия, так как грозит многообразием, удерживает индивидуальность и неповторимость человека. «Миф, — писал А.Ф.Лосев в «Диалектике мифа», — есть энергичное самоутверждение личности ... это утверждение в ее выявительных и выразительных (!!!) функциях. Это образ, картина, смысловое явление личности <...> излучение личности» (4. С. 99). Не это ли поэзия человечности в обезличивающем, и накладывающем запрет (под страхом смерти) на различия и выявление своей инаковости, бытии? Но как возможно спасение человечности, в чем ее источники, родники?

Когда бытие, в своей абсолютной тождественности себе исключает инобытие, возможность последнего сохраняется как возможность философии, мифа, а также метафизики (Э.Левинас), индивидуальной метафизики как способов острашения от бытия и удержания инобытия.

Вместе с тем духовная Касталия (Г.Гессе), спасая человечность, сама страдает тем же пороком замкнутости и аутизма. Это человечность, не обладающая полнотой бытия, но лишь взывающая к спасению, ожидающая своего инобытия.

Самозамкнутому бытию противостоит бытие, которое всецело определяет себя из инобытия, видит свой смысл и свое осуществление только в ином. Инобытие, будучи чем-то неразличимым внутри себя и неопределяемым (Бог, гегелевское «снятие», марксистский коммунизм, фрейдовское бессознательное, непостижимое С.Франка и т.д.), тем не менее, организует само бытие как процесс постоянного трансцендирования, преобразования и преодоления. Собственно человеческое не присуще человеку в его наличном бытии, но лишь должно быть обретено на пути преодоления бытия и приближения к инобытию. «Подлинная человечность есть богоподобное, божественное в человеке, — читаем у Н.А.Бердяева. «Человек сам по себе очень мало человечен, он даже бесчеловечен. Человечен не человек, а Бог» (5. С. 285). Преодоление бесчеловечности бытия, согласно Н.А.Бердяеву, осуществляется в творчестве. Сама возможность творчества свидетельствует о недостаточности этого мира, о постоянном преодолении его, о существовании для этого силы, исходящей из другого мира. Человек есть существо, преодолевающее себя и преодолевающее мир, в этом его достоинство. Тайна творчества есть тайна преодоления данной действительности, детерминированности мира, замкнутости его круга. Творчество пророчествует об ином мире, об ином, преобразенном состоянии мира. Но это значит, что творческий акт эсхатологичен, в нем сказывается невозможность довольствоваться этим данным миром, в нем кончается этот мир и начинается иной мир (6. С. 248, 251).

Эсхатологически прочерчиваемые пути обретения человечности при всем их возможном разнообразии вовлекают человека в абсолютное отрицание бытия во имя инобытия. Именно поэтому они неизбежно предполагают жертвенность перед лицом «великого ничто». «Жертва есть путь самореализации личности» (Н.А.Бердяев). Но если бытие принесено в жертву, то в чем и как может удерживаться и осуществляться инобытие? По существу только в сознании и вере, которые неизбежно лишаются какой бы то ни было опоры в бытии, лишаются онтологии, а, следовательно, и возможности реального воплощения. Стремление к абсолютному преодолению бытия во имя инобытия оборачивается бесчеловечностью к миру и человеку. Мир при этом лишается человека. Человека нет, есть цель (инобытие) как «искушающий объект» (Ж.Бодрийяр). Человек лишается мира и даже просто жизни во имя «светлого» иного.

Пока инобытие остается под запретом или замкнуто в запредельной бытию сфере человечность присутствует как редкая, уникальная возможность. Проявление человечности небезопасно и даже рискованно для человека, равносильно утрате бытия.

Возможно ли иное как представленное в самом бытии и бытие как иное? Постмодернизм является отражением ситуации, в которой сняты запреты с текстов, любой текст предстает как современный, включенный в бытие. Иное через тексты предстает как многообразие инобытийности самого бытия, как свершившаяся история, представляющая собой «одновременность разновременного». Тексты — это возможные миры, осуществившиеся в языковой, словесной ткани действительности. Человек не может обрести себя, не выходя в метапозицию к

текстам, в точку иного, но уже как своего индивидуального текста, своей истории. Однако жизнь не может быть замкнута сферой движения текстов, не спасает и нарратив. Говорение — лишь одна из ипостасей, форм осуществления человека. Не случайно в философском романе А.Битова «Пушкинский дом» культура предстает как музей, как коллекция. Она не развивается, так как ее смыслы остаются неприсвоенными человеком. Книги не пишутся из книг и слова не рождаются из слов. Человечность — это усилие осваивания и удержания иного, иного как собственного «бытия в мире». М.Мамардашвили в лекциях о романе Пруста вспоминает, что первое впечатление, которое он ощутил от жизни — это хрупкость добра, красоты и вообще всего человеческого. Человечное в человеке требует постоянного усилия. Образование, «пай-дейя» не случайно переводилось через *humanitas* и очевидно понималось как поддержка человека на пути к человечности. Иное не просто присутствует в мире, оно может только быть высвобождено и удержано усилием человека. Современный мир нуждается в развитой культуре удержания и выражения иного. Человек живет, если над потоком равнодушия, безразличия и неразличенного (незамеченного) удерживает реальность различия и способность к различению. Топология пути, на котором обретается человечность, — как об этом размышляет М.Мамардашвили, — это постоянное усилие «найти себя живым». «А живое отличается от неживого тем, что оно всегда может нечто иное» (2. С. 50). В метафоре, впечатлении, вслушивании в «шелест бытия», в стиле, символе осуществляется высвобождение человечности. Она ткется из тончайших, но очень прочных нитей бытия. Стиль не нужен, становится излишеством, «когда мы живем, отвернувшись от самих себя». «Стиль — это продуктивный механизм жизни». Стиль — это способ удержания иного в бытии. Когда иное, его реальность удерживается еще только в существовании границы между миром своим и все нивелирующим потоком случающегося, именно в эти моменты важны тончайшие движения по обработке и закреплению грани. Застывание на границах, проигрывание еще и еще раз своей инаковости, прорисовка ее, казалось бы, совсем невесомыми, незримыми средствами. Иным поворотом взора, словом, может быть произносимым еще только «про себя», именем, контуром и т.д. работает стиль, казалось бы, из ничего создавая, выявляя новую, иную реальность. И как открытие читаем у М.М.Бахтина: «стиль придает единство трансградиентной внешности мира ... его границам (обработка и сочетание грани)» (7. С. 178). Стиль фокусирует и собирает мою инаковость из разных малейших движений бытия, в том числе из возможных эмоционально-волевых реакций других на мое внешнее явление, возможных восторгов, любви, удивления, жалости ко мне другого и приобщает мою наружность к новому живописно-пластическому миру.

Э.Левинас, ставя проблему возможности иного, как непоглощаемого тождественностью бытия, считает, что абсолютное инобытие — это Другой. Инобытие, иное может начинаться как особенное уникальное, автохтонное бытующее. Способ, которым заявляет себя иное, Левинас называет ликом. «Этот способ (*façon*) не заключается в том, чтобы предстать как некоторая тема перед моим взглядом, в том, чтобы быть выставленным как набор качеств, формирующих образ. Лик

Другого в любой момент разрушает и превосходит пластический образ, который мне предоставлен, идею по моей мерке ... Лик ... *выражение*: бытующее прорывает все оболочки и общности бытия, чтобы выложить в своей «форме» целостность своего «содержания», для того чтобы упразднить, в конечном итоге различие между формой и содержанием...» (8. С. 66). Понятие лика, согласно Левинасу открывает новые перспективы. Оно «ведет нас к понятию смысла, предшествующего моему Sinnggebung и, таким образом, независящего от моей инициативы и моей власти. Понятие лика означает философское предшествование бытующего по отношению к бытию, внешность, которая не призывает здесь ни к власти, ни к обладанию... Это понятие лика позволяет, наконец, описать понятие непосредственного... Непосредственное — это лицом к лицу» (8. С. 67).

По существу работа стиля и открывает «пространство лицом к лицу». Стиль удерживает средоточия жизни, в которых сопряжены, не поглощая друг друга, бытие и инобытие.

Есть времена, как бы всецело сбегающиеся к границам человеческого бытия, и на пределе своего существования ткущие невесомые кружева иных миров. Вся работа таких эпох может быть названа стилиобразующей. Стиль манифестирует высвобождение человечности.

Взросление и зрелость в структуре бытия выражают меру ответственности и усилий, принятых на себя человеком на пути к человечности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хайдеггер М. Бытие и время. М., 1997.
2. Мамардашвили М. Психологическая топология пути. М., 1994.
3. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. М., 1994.
4. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Лосев А.Ф. Миф, Число, Сущность. М., 1994.
5. Бердяев Н.А. О назначении человека. М., 1993.
6. Бердяев Н.А. Опыт эсхатологической метафизики // Бердяев Н.А. Царство духа и царство кесаря. М., 1995.
7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
8. Девина Э. Тотальность и бесконечное: эссе о внешности // Вопр. философии. 1999. № 2.

Н.А.Рыбакова

ОБ АНТИЧНЫХ ИСТОКАХ ГЕРОНТОГОГИКИ

Геронтогика — наука об образовании пожилых и старых людей. В контексте современных идей об осуществлении непрерывного образования, сопровождающего человека на протяжении всей его жизни, на страницах педагогической, психологической, философской литературы обсуждаются проблемы не только педагогики, то есть науки о воспитании и обучении детей, но и андрогогики — науки об образовании взрослых. И это вполне понятно, поскольку в современных динамичных условиях жизни от взрослого человека, который является, как правило, специалистом в своей области, требуется постоянное совершенствование профессионального мастерства. Но и не только это. Ведь любой специалист, каким бы высоким профессионалом он ни был,

является прежде всего человеком, а потому проблема личностного становления и совершенствования сопровождает его, вообще говоря, на протяжении всей жизни. Само собой понятно, что зрелостью жизнь человека не завершается: рано или поздно наступает старость. Что это за возраст такой? В чем его своеобразие? Какие человека здесь поджидают проблемы? Следует ли в этом возрасте заниматься образованием и самообразованием, самосовершенствованием? Все это далеко не простые вопросы, которые так или иначе возникают не только перед каждым человеком, достигающим данного возраста. Они актуальны и с точки зрения смысла жизни человека вообще, а потому их анализ может быть полезен тем, от кого старость пока еще далека, но рано или поздно наступит, ибо она неизбежна. Чем же тогда заниматься? Что делать?

Старость как осуществившееся состояние внутренней зрелости человека обретает высшую ценность в отличие от других возрастов жизни, проходя через которые человек устремляется именно к ней, быть может, и не осознавая ясно и явно самого движения. Старость — это «время отстоявшегося созерцания, сладостных воспоминаний, высшей духовной зрелости... А древнему *старцу* дано еще большее и высшее: он приобщается к таинственной целесообразности мира во всей ее глубине и благодати; он уже проникает взором в потустороннюю жизнь и готов благословить свой земной конец», — так писал И.А.Ильин (1. С. 286). Старость — это «предчувствие близкого преображения жизни», такой ее период, который дается человеку для восстановления утраченной было связи с вечностью.

Обращаясь к истории философии, мы обнаруживаем, что старость и связанные с нею смысложизненные проблемы активно обсуждались уже в античности. Для Древней Греции и Древнего Рима последний возраст, каким является старость, был своеобразным кругом притяжения философского созерцания, рационального мышления, субъективно-психологического присутствия. Поэтому обращение к наследию этого этапа философской мысли позволяет прояснить ряд вопросов, касающихся данного возраста.

В осмыслении феномена старости античные философы шли от глубинных истоков старения к последнему разрешению человеческой судьбы в ее смысложизненном значении. По сути, старость представлена древними практически во всех философских аспектах: онтологическом, медицинском, антропологическом, социальном, этическом, эстетическом, аксиологическом. При этом каждый из названных аспектов настолько связан с остальными, что любое специальное, скажем, онтологическое или же этическое рассмотрение обязательно требует учета других ее сторон. Иначе говоря, мы имеем дело с целостным феноменом, не подлежащим произвольному аналитическому дроблению и мировоззренчески беспочвенному истолкованию.

Примечательно, что последний возраст человеческой жизни присутствует в античных текстах не только в качестве самостоятельной темы исследования (Цицерон, Сенека) или сопутствующей при рассмотрении тех или иных философских вопросов (Платон, Эпикур, Тит Лукреций Кар), но и то, что он запечатлен афористически в форме общезначимых и обязательных суждений (Фалес). В философской жизни антич-

ного духа старость — это и самая неизбывная печаль (А.Ф.Лосев назвал печальным все античное) (2. С. 21) и самое высочайшее счастье.

Зададимся вопросом о причинах обсуждения феномена старости античной мыслью, заложившей теоретический фундамент европейской метафизики и философии старости, равно как и геронтогогики. Здесь можно выделить, по крайней мере, четыре основополагающие причины.

Первая из них общеизвестна и заключается в микрокосмичности человеческого образа, где старость и затем смерть выступают, с одной стороны, точками разрыва бытия, а с другой, установления с ним новой качественной связи. В этом смысле задача античных авторов сводилась к интенции того, что не дано человеку при жизни, т.е. к определению, что есть смерть и каково к ней должное отношение, а тем самым и отношение к старости как духовного к ней приготовления.

Вторая причина особого внимания к феномену старости заключается в признании онтологической первичности целого и его аксиологической значимости. Другими словами, совершенное предшествует несовершенному, сформировавшееся существо — рождению, взрослый — ребенку и т.д., хотя хронологически все обстоит как раз наоборот. Эту идею развивал Платон. А еще раньше близкую к этому мысль высказал Демокрит, считавший, что «старик был уже юношей, а юноша еще неизвестно доживет ли до старости. И так благо уже осуществившееся лучше блага, которое еще в будущем и неизвестно осуществится ли» (3. С. 167).

Третья причина развития философии старости видится нам в том, что именно в нем, то есть в феномене старости, предельно воплощается общеантичная идея духовного роста и самосовершенствования человека.

Наконец, четвертая причина заключается в стремлении представить старость как философскую и житейскую мудрость, что позволяет старикам быть учителями и наставниками, несущими ответственность за социально-политическое и нравственное состояние государства в целом.

Специфика античной философии старости вытекает прежде всего из особенности античной мысли. Обратимся к ее характеристике, представленной А.Ф.Лосевым: «Поскольку эстетика есть учение о выражении, а космическое существо есть выражаемое, и выражающее и выражаемое, то античная философия в основном есть не что иное, как античная эстетика» (4. С. 406). Соответственно, старость есть, во-первых, явление, выражаемое через многоуровневый, развернутый процесс старения и представляющее собой последнюю реальность человеческой жизни; во-вторых, это есть явление, выражающее ту или иную степень достоинства, (ценности) по отношению к (а) мировому целому, (б) единству человеческой жизни, (г) социальной системе; в-третьих, явление, выраженное по своему смыслу и назначению человеческой жизни.

Реконструкция античного образа старости осложняется плюрализмом философских учений, систем и школ, но тем не менее изучение текстов древнегреческих и древнеримских мыслителей позволяет свести их взгляды к двум противоположным направлениям: метафизичес-

кому, признающему приоритет души над телесным миром, и натуралистическому, допускающему существование души, по своей природе субстанциально тождественной с телом. Как следствие такого разделения, античный образ старости, являясь онтологически двойственным, предстает таким же двойственным и во всех остальных философских аспектах, по-разному давая ответ на вопрос о назначении человека в мире, его смерти и бессмертии.

Так, сосредоточив свое учение на проблемах философии природы и гносеологии, Лукреций Кар не ставил своей задачей исследование проблем морали и образа жизни человека, то есть в поэме «О природе вещей» мы не находим ответа на вопрос «Как жить?». Что является содержанием жизни вообще и старости, в частности? Ответы на эти вопросы восполняются собственно эпикурейской моралью, которая, по словам М. Гюйо, соблазнила Грецию и Рим и была популярна также в мире варваров (5. С. 92). Действительно, поскольку эпикуреизм отрицает идеальный мир и жизнь, с его точки зрения, по преимуществу сосредоточена «здесь» и «сейчас», ведь будущее не внушает надежды — оно не совсем наше и не совсем не наше, — постольку тип морали здесь может быть лишь утилитарным. Надо пользоваться жизнью и прожить как можно дольше, сохраняя состояние покоя души и тела, физического равновесия и духовной атараксии. Закрепиться в вечно движущейся материальной субстанции человек не в состоянии. Следовательно, ядро своей целостности необходимо найти и удержать в себе, в своем внутреннем мире. Таким ядром, духовной субстанцией в эпикурействе становится удовольствие. Ведь именно вокруг удовольствия вращаются все человеческие стремления и помыслы, а само оно неподвижно. Удовольствие есть основа единства жизни.

Теперь поставим вопрос: как соотносятся в эпикурействе удовольствие и старость?

На первый взгляд может показаться, что они взаимно отрицают друг друга. Если понимать наслаждение и удовольствие как распутство или чувственность, а такое случалось уже при жизни самого Эпикура, о чем он пишет Менекею (6. С. 318), то, действительно, наслаждение и старость несовместимы в силу утраты стариками остроты чувственных восприятий. Но удовольствие в эпикурействе — это не поверхностное явление.

Бесконечное стремление человека к плотскому удовольствию приводит в противоречие с конечностью жизни и старостью. Эпикур разрешает существующее здесь противоречие тем, что «мысль, постигнув пределы и конечную цель плоти и рассеяв страхи перед вечностью, этим самым уже приводит к совершенной жизни и в бесконечности времени не нуждается» (7. С. 321). Таким образом, смертность жизни становится даже отрадной: постигнув природу вещей, человек перестает желать невозможного, то есть бессмертия.

Существует единственный путь к указанному благу — это путь философствующего разума, дарующего духовное здоровье. Начинать этот путь никогда не поздно. Юноше необходима философия, чтобы не испытывать страха перед будущим, сочетая в себе молодость и старость, то есть испытывать чувство полноты жизни в любой ее точке, а старцу — для того, чтобы «быть молодым, благодарно вспоминая бла-

га прожитой жизни». Эпикур придает различное смысловое наполнение понятиям «старик» и «старец». «Кто не помнит о прежнем счастье — тот сегодня уже старик», — пишет он (3. С. 219). А старец — это благодарный жизни философ, удержавший в познании и памяти единство собственной и космической жизни.

Причастность к философии молодого и старого, достижение ими наслаждения как цели жизни, казалось бы, приравнивает по степени осуществленности данные этапы жизни, но, тем не менее, это не совсем так. Молодой человек еще открыт жизни, включен в ее водоворот, активен. Старец же пассивен, он завершил свой путь и уже неподвластен случаю, который может быть началом как больших благ, так и больших зол. Поэтому, считает Эпикур, не юношу надо считать счастливым, а старца, прожившего жизнь хорошо: юноша в цвете сил, меняя мысли, носится сильным течением случая; а старец причалил в пристань, замкнув в надежных воспоминаниях благодарности блага, на которые прежде трудно было надеяться (3. С. 219).

Отрицая богов и весь идеальный мир, направив цель жизни на самого себя и свою самодостаточность, старый человек в философии эпикурейства — это осуществленный индивидуум, лишенный каких-либо забот в отношении к молодому поколению, к посмертной памяти о себе, к будущему потомства и т.д. Он течет по волнам своей памяти, в которой, по существу, уже и событий-то нет, ведь событие — это нечто волнующее и беспокоящее душу. В этой памяти уже не за что и не за кого уцепиться, точно так же, как и в предстоящей смерти. Ведь когда она есть, тебя уже нет, а когда ты есть, ее еще нет, и она тебя не волнует и не касается. В этом и состоит высшее благоустройство и самоудовлетворенность в старости. Потому, пишет Эпикур, «когда необходимость поведет нас, мы с презрением плюнув на жизнь и на тех, кто за нее попусту цепляется, уйдем из жизни, в прекрасной песне победно воспевающая, что жизнь нами хорошо прожита» (3. С. 22).

Значительную роль философия старости играет в позднем стоицизме у Луция Аннея Сенеки. Ее смысл является практическим завершением этики Сенеки. Несмотря на общетеоретическое расхождение с Эпикуром по множеству вопросов, он часто его цитирует, но обращается к оппонентам не как «перебежчик», а как «лазутчик», указывая в «Письмах к Луцилию» на их различное мировосприятие, которое заключается в том, что «... наш мудрец побеждает все неприятное, но чувствует его, а их мудрец даже и не чувствует» (8. С. 31). Такая позиция, казалось бы, дает основание окрасить стоицизм психологизмом, как и поступают некоторые исследователи (9. С. 165), и соответственно, отнести старость к этапу напряженной борьбы против телесных недугов и старческой немощи. Тем не менее, антропология стоицизма отнюдь не заключена в рамки переживающего субъекта и его чувственной многомерности. «Кто хочет дойти до места, тот выбирает одну дорогу, а не бредет по многим, потому что это называется не идти, а блуждать» (8. С. 81).

Место назначения, до которого стремится дойти Сенека, — это абсолютное благо, и соответственно, путь, по которому он идет, — благомыслие. Способность мыслить — это дар человека, который в направлении мысли на объект обретает у него смысл благодарности богам,

людям, всему существующему в его качественной определенности, в том числе и собственной старости, поскольку все в совокупности и позволяет состояться каждой конкретной вещи и явлению. Неблагодарность означала бы разрыв существующих связей, распад целостности и отсутствие смысла у вещей и явлений. Благомыслие и благодарность — это путь внутреннего благоустройства, дарующего свободу от напрасных и безрассудных желаний. «...Я благодарен старости, пригвоздившей меня к постели. И как не быть ей за это благодарным? Чего не следует желать, того я и не могу» (8. С. 112).

Благо в философии Сенеки — это не только объективная ценность, но и связующая, скрепляющая сила. В топологии Блага разум — это главная опора и главная сила человека и в особенности того, кто завершает свой жизненный путь. Вторая сила Блага, на которую может надеяться старый человек, — это общество. Сенека одним из первых в истории философии заговорил о социальной помощи старикам и благотворительности. В сущности своей благотворительность или благодеяние — от Бога. В трактате «О благодеяниях» (Семь книг к Эбуцию Либералию) Сенека, размышляя о продолжительности индивидуальной жизни и отношении к ней человека, пишет: «Бог признал меня достойным этого: этого и достаточно!». «Он мог бы даровать больше? Но ведь и то (что даровано) есть благодеяние» (10. С. 119).

Для Сенеки смысловое освещение мира в слове — это акт человеческой благотворительности, в разных формах и в разной степени при-сущий всему, что есть. В осмыслении состоит цель жизни в согласии с природой. Поэтому надежда старого человека на разум и на общество как таковые не безусловна. Разум приносит благие плоды лишь в истинном назначении и правильном употреблении, а общество, как единое благо для всех, может быть уничтожено человеческой неблагодарностью. Потенциально Благо находится во всем, и задача человека его при-нять, актуализировать, а не извратить в понятиях и чувствах. Неосмысленное бытие как возникновение одного и уничтожение другого — это есть жизнь в ее течении. «Жизнь есть не благо и не зло, а только вместилище блага и зла (8.С. 200). «Каждый несчастен настолько, насколько полагает себя несчастным» (8. С. 137).

Когда Сенека пребывает в сфере мировой топологии Блага, он мыслит его континуальным. Но как только он переходит в сферу индивидуальной вместиимости Блага, то попадает в тиски дискретности в силу различной благоприимности людей. Постоянно балансируя на границе континуальности и дискретности, он стремится единое, всеобъемлющее и непротиворечивое благо вместить в дискретное, атомарное, конкретное и единственное существо. В этом и состоит путь жизни, который одновременно есть и путь философствующего разума.

Философия старости, которая имеет непосредственное отношение к названной задаче, изложена Сенекой в письмах-поучениях. Поэтому вся их дидактика касается в первую очередь автора.

Настрой души, забота о ней — это одновременно и самовнушение, позволяющее преодолеть противоречие между единым благом и множественностью, изменчивостью жизни. Мудрому, пишет Сенека, для жизни много нужно, а для блаженства лишь высокий дух (8. С. 33). В жизни пребывает телесный и душевный индивид со множеством по-

требностей, на которые возраст накладывает свой отпечаток. Высокий дух — это сфера, очищенная от вещественности и тела, и души.

Поскольку, как уже говорилось, благо потенциально присуще всему во Вселенной, то должно быть некое его средоточие. Это и есть Бог, тождественный с природой и никому неведомый. Сенека говорит и о множестве богов, которые он мыслит в качестве природных сил. Боги помогают человеку преднамеренно, и хотя цель их деятельности более высокая и плод их деятельности более важный, чем сохранение смертных, «... тем не менее, от начала вещей была предписана мысль и о нашей пользе, и миру было дано такое устройство, что попечение о нас является имевшимся в виду не из последних» (10. С. 141), «...природа помышляла о нас прежде, чем сотворить» (10. С. 142).

Употребляя современную терминологию, можно сказать, что в приведенных выше цитатах Сенека по-своему излагает антропный принцип, а замысел Бога о человеке и инверсия человеческого мышления к Богу, как обладающему с ним единой умной природой, сближает философию Сенеки с христианским учением. Соприкосновение абсолютного Блага и средоточия человеческого души происходит в сфере философии. «Мудрость есть совершеннейшее благо человеческого духа... Философия указывает туда, куда пришла мудрость... А мудрость некоторые определяют как «знание всего божеского и человеческого». Философия — в пути, мудрость — в его конце» (8. С. 174). Мудрость вбирает в себя континуальность, она сверхвременна, а философия находится в движении, во времени. Но чтобы дойти до цели, ее путь должен быть единым, непрерывным и линейным. Вот почему философией, по мнению Сенеки, нельзя заниматься урывками. Лишь при постоянной заботе о душе дробность жизни, ее прошлое, настоящее и будущее, в котором протекает жизнь, сольются в единое сверхвременное благо, раскрывающее истинную Божественную природу души, не принимающей плотскую старость и отпущенного ей короткого смертного века. И потому блага не может быть больше или меньше — оно либо есть, либо его нет.

Путь блага — это сфера должного. Но можно сказать и по-другому — такова этика Сенеки. И как любое этическое учение, она описывает идеал. Действительный же человек в жизни, со всеми его попытками достижения высшего блага, пребывает в сфере сущего: различной телесной и душевной зрелости, и, выбирая этот путь, необходимо иметь в виду, что он долог и труден. И, как все в природе являет свое благо, только созрев до конца, так и благо человека есть лишь в том, чей разум уже достиг совершенства. «И хорошо еще, если старости удалось достичь его ценою долгих и упорных стараний! А если это так, значит благо умопостигаемо» (8. С. 249).

Возраст принадлежит к числу внешних явлений, полагает Сенека. Как в телесной, так и в душевной сфере, он может обладать отрицательным и положительным опытом. Отрицательный опыт душевной жизни в старости — усиление страха: «...младенцы, — пишет он, — боятся вещей пустяжных, мальчишки — мнимых, а мы — и того и другого» (8. С. 22). А душа старика и без того держится на волоске и, чтобы вырвать ее из тела, большой силы не требуется. Отрицательный опыт телесной жизни сказывается в прогрессирующем фронтальном старении, выра-

женном Сенекой в метафоре разрушающегося корабля, который дал течь, но ему не опасны одна, две трещины — лишь когда он расшатается и разойдется во многих местах, рассеявшегося днища уже не поправить. Ведь когда чинишь одно, другое разваливается. Тут наступает время размышлений о том, на что опереться.

Самая незыблемая опора в человеке — это его сверхвременная самоидентичность. Человек проходит поэтапно различные возрасты жизни: младенчество, детство, юность, зрелость, старость, но, претерпевая возрастные состояния, остается самим собой. Природа заставляет его видеть не мальчика, юношу или старика, а самого себя. «Живое существо прежде всего приспособливается к самому себе: ведь должно же быть некое средоточие, к которому устремлено все остальное» (8. С. 239). Самоидентичность — это внутренняя статика во внешней динамичности человеческой жизни. «Я», принадлежащее душе и связанное с духом, очищает отрицательный опыт старости тем, что не ищет вовне орудий высшего блага, поскольку оно создается «дома» и возникает только само из себя. Гнет чувствует только тело, но не душа благомыслящего, сбросившая в старости часть бремени плоти и являющая собой метафорически кормчего, который плывет и с изодранным парусом, и даже когда снасти сорвет, он приспособливает, что осталось, и плывет дальше.

Сверхвременное единство «Я» не преследует в качестве самоцели продолжительность жизни. Отсюда противопоставление Сенекой двух установок: на длительность жизни — установка толпы и на правильность жизни — установка философа. «Все заботятся не о том, правильно ли живут, а о том, долго ли проживут; между тем жить правильно — это всем доступно, жить долго — никому» (8. С. 49).

В рамках этого высказывания обнаруживается новая антитеза: относительности времени жизни, за которое так «цепляются» старики, и абсолютности блага как истины.

Относительность времени жизни Сенека усматривает в следующих четырех аспектах.

I. *Сравнительно-космологический аспект.* Здесь соотносятся безграничность и безмерность мирового времени с человеческим веком, что показывает совершенную ничтожность того отрезка времени, которого мы желаем и который стремимся продлить. В этом аспекте перед временем все равны — и юноши, и старцы.

II. *Субъективно-чувственный аспект.* Здесь восприятие времени представляется изменчивым и лишенным однозначного критерия, «если мерить его тяготами пути, оно велико даже у ребенка, если скоростью — коротко даже у старца» (8. С. 199).

III. *Аксиологический аспект:* время не материально, «на глаза не попадает и поэтому считается очень дешевым, более того — почти никакой ценности не имеющим» (11. С. 21).

IV. *Аспект связанности времени,* которая заключается в неотъемлемости начала и конца человеческой жизни. Объективная связанность времени еще не гарантирует его субъективной истинной наполняемости. Люди не выполняют двух условий: (а) не умеют его правильно направить — разбрасываются во времени и (б) не умеют его удерживать.

Невыполнение первого условия, связанного со стремлением всегда начинать жизнь сначала, приводит к тому, что жизнь таких людей никог-

да не завершается. Короткую жизнь «мы еще сокращаем своим непостоянством, каждый раз начиная жить наново. Мы дробим ее на мелкие части и рвем в клочки» (8. С. 69). «Разбросанные люди» не способны «прийти в себя» и непрерывно провести свое средоточие по возрастам жизни, в которых один возраст подготавливается другим, и наконец, как в пристань, причаливает в старость. «Все еще детскими оказываются души этих людей, когда их застигает старость, к которой они приходят неподготовленными и беззащитными... они входят в старость внезапно, неожиданно для себя, а то, что она с каждым днем к ним приближалась, не замечали» (11. С. 24). Неподготовленность к старости, как следствие, ведет к неподготовленности к смерти, когда дряхлые старики умирают трепеща от страха, но так, словно их вырывают из жизни.

Второе условие — неумение удерживать время — связано с первым — неправильным его использованием, но оно еще более усугубляется смещением возрастного назначения и возрастных задач. «Стыдно, — говорит Сенека, повторяя Зенона, — старому или пожилому мудрости набираться из учебника» (8. С. 71). «В молодости следует копить, а в старости пользоваться» (8. С. 72). И, тем более, всю жизнь нужно учиться тому, что пригодится только один раз — смерти, поскольку знания о ней невозможно проверить на опыте. Жизнь человека может оборваться в любой момент, поэтому о смерти необходимо думать всегда, но в старости, в отличие от прочих возрастов жизни, смерть неизбежна и, следовательно, она становится главным пунктом назначения, перед которым все остальное уже утрачивает свой смысл.

«Большинство людей единодушно полагает, что страстное желание трудиться сохранится у них дольше, чем позволяют им их возможности; они сопротивляются немощи тела и старость называют не иначе, как тягостной, ибо она отлучает их от дела... добровольно решиться на отдых людям труднее, чем заслужить его по закону. Однако пока они позволяют распоряжаться собой и сами распоряжаются другими, ... жизнь у них проходит без пользы, без радости, без духовного совершенствования» (11. С. 51).

Относительность времени внешнего пути не способствует ее наполнению, а значит, направленность человеческой души должна быть вовнутрь, в глубину. «Уходи в себя» — таково основное требование стоицизма. Там, во внутренних глубинах духа, жизнь, подобно космической сфере, всегда имеет завершение.

Весь наш век, считает Сенека, состоит из кругов меньших и больших, охватывающих меньшие: есть год с его четырьмя временами; годовые круги, умножаясь, составляют жизнь, вмещающую в себя также и круги возрастов жизни; есть круги месячные и, наконец, самый тесный — это круг одного дня, также идущий от начала к концу, от восхода к закату. Внутренний путь души — это путь тесного круга, поскольку жизнь человека хрупка, а в старости особенно. Прирост и строительство всего в ней совершаются долгими годами и «что построено ценою великих трудов, при великой благосклонности богов долгое время, то один день рушит и опрокидывает ... довольно часа, мига, чтобы низвергнуть державу» (8. С. 188). Кроме того, жизнь сама по себе груба и безопасного времени в ней не существует. Поэтому каждый день необходимо мыслить днем, замыкающим строй жизни и завершающим число наших

дней. «Кто сказал «прожита жизнь», тот каждое утро просыпается с прибылью» (8. С. 38).

Как природа в своем круговом движении замыкает сама себя в своей беспредельности, так и душа человека обретает высшее благо, следуя необходимости природы. Границы души — «все то, что опоясывается последним и всеобъемлющим кругом, внутри которого лежат земли и моря, внутри которого воздух соединяет и вместе разъединяет божественное и человеческое» (8. С. 66). Настоящая жизнь — это лишь подготовка к жизни будущей, подобно тому как девятимесячное существование в материнской утробе является необходимо предшествующим для рождения временем.

Смерть мыслится Сенекой в качестве эволюционного этапа человеческой жизни, таким же переходом, как переход из одного возраста в другой. Бояться смерти — это все равно, что бояться старости. Поэтому самым долгим веком становится такой срок, за который человек достигает мудрости — как знания высшей истины, душевной неуязвимости и внутреннего самообладания, что и составляет суть спасения души. Для человека одинаково постыдно бежать как от смерти, так и от жизни. Ведь в старости «иные зовут смерть с большим пылом, чем обычно молят о продлении жизни» (8. С. 65).

Принцип жизни Сенеки — сохранение достоинства, который прежде всего выражается в том, чтобы идти к смерти без ненависти к жизни, принимать кончину, а не призывать ее.

Благомыслящий держится ровного хода спокойной жизни, от продолжения которой блаженства не прибавится, и потому жизнь позволительно оборвать в любой ее точке, правда, только в единственном случае — когда нечто угрожает утрате свободы и достоинства: Пройти до конца жизненный путь несмотря на все испытания старости, — самая серьезная проверка высоты духа, которая приносит стоику наслаждение. «Всякое наслаждение свой самый отраднейший миг приберегает под конец. И возраст самый приятный тот, что идет под уклон, но еще не катится в пропасть. Да и тот, что стоит у последней черты, не лишен своих наслаждений» (8. С. 37).

Последние дни старости замыкают собой все круги жизни и все возрасты. «Есть вещи, которые от умножения не меняют ни рода, ни свойств, и есть такие, что после многих добавлений от последнего превращаются в нечто другое, ибо оно-то и придает им новое, иное, нежели прежде, качество. Один камень создает свод — тот, который замыкает наклонные стены, и вклинившись связывает остальные камни. Почему больше всего делает последнее добавление, как бы ни было оно мало? Потому, что оно не увеличивает, а завершает собою» (8. С. 233). Старость — от Бога. Полнота жизни — от человека. Можно дожить до старости, но так ничего и не понять в этой жизни. Но можно прожить полную жизнь и за короткий срок. Полнота жизни в старости как ее осмысленность — это и есть высочайшая гуманность всего божественного и человеческого.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин И.А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний // Ильин И.А. Собр. соч.: В 10 т. М., 1994. Т. 3.

2. Лосев А.Ф. Эллинистически-римская эстетика I—II вв. н.э. М., 1979.
3. Материалисты древней Греции: Собрание текстов Гераклита, Демокрита и Эпикура. М., 1955.
4. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития: В 2-х кн. М., 1992.
5. Гюйо М. Происхождение идеи времени. Мораль Эпикура и ее связь с современными учениями. СПб., 1899.
6. Эпикур. Письмо к Менскею // Кар Лукреций Тит. О природе вещей. М., 1983.
7. Эпикур. Главные мысли // Кар Лукреций Тит. О природе вещей. М., 1983.
8. Сенека. Письма к Луцилию // Сенека. Марк Аврелий. Наедине с собой. Симферополь, 1998.
9. Гусейнов А.А., Ирриц Г. Краткая история этики. М., 1987.
10. Сенека. О благоденствиях. Семь книг к Эбуцию Либералию // Римские стоики. Сенека. Эпикур. Марк Аврелий. М., 1995.
11. Сенека. О краткости жизни. СПб., 1996.

Л.С.Приходько

ГУМАНИТАРНАЯ КРЕСТЬЯНСКАЯ СРЕДА — ОСНОВА РУССКОГО МЕНТАЛИТЕТА

Русская (российская) ментальность изначально формировалась крестьянской гуманитарной средой, которая имела свою специфику и включала в себя народное мировоззрение, народную веру, крестьянское «человековедение», народную педагогику, крестьянское право, мораль, нравственное поведение, искусство...

Народное мировоззрение, являющееся ведущим элементом крестьянской гуманитарной среды, складывалось на основе обыденного сознания, которое обладает рядом особенностей: стихийность, недифференцированность, стереотипность, эмоциональность и т.п. До XIX—XX вв. именно этот уровень обеспечивал мировоззренческие ориентации трудящихся, отстраненных от профессиональной культуры и самостоятельной творческой деятельности.

Наиболее адекватно народное мировоззрение докапиталистической формации выражено в народной культуре (фольклор, традиции, обычаи, обряды, художественное творчество), а так как культура и сознание оставались окрашенными «традицией мифа, языческого ритуала, магии» (1. С. 92), то правомерно говорить и о народной вере, народном варианте официальной религии.

В народном сознании складывается свое представление о Боге, посвоему видится проблема жизни и смерти («Бойся жить, а умереть не бойся»). К Богу, святым, священникам у крестьян хозяйственный деловой подход: крестьяне воспринимают их как советчиков, участников земледельческих работ. В очерке «Ноль-целых» (1988) Г.Успенский рассказывает, как молодая, энергичная крестьянка Марфа молится, «не желая оставить овец без защиты и помощи», овечьему угоднику Самоову (т.е. Богу Саваофу) (2. С. 542). Таким образом, в сознании крестьян бог и святые «материализуются», «омужичиваются»; в молитвах людей труда по существу нет ничего мистического, в их сознании преобладают в основном суеверия... Ориентированность не на небесное, а на земное — коренное отличие крестьянского мировоззрения...

Крестьянское «человековедение» учило осуждать те помыслы и поступки, которые могли нанести вред взаимоотношению людей: ту-

неядство, корысть, клевету, обман (доброта побуждала иногда лгать из желания не обидеть собеседника, вследствие желания мира, добрых отношений с людьми, но это обманом не считалось), бессердечие, несобранность, неумение доводить дело до конца. Как бы не поворачивалась к русскому народу судьба, его никогда не покидали милосердие и сострадание к человеку, готовность поделить последним куском хлеба с голодающим, прийти на помощь нуждающемуся.

В сознании русского народа жило обостренное чувство справедливости, причем не просто материального воздаяния, компенсации, а чувство высшей справедливости — жить по душе достойно, вознаграждать по совести. Сформировался *народный идеал справедливости*, который был в душе русского крестьянина своего рода компасом в море жизни: не следует гнаться за богатством, за наживой, преследовать материальный расчет, испытывать жадность к деньгам и вещам. Как цель жизни это считается недостаточным. Главное — прожить жизнь по-доброму, по правде, достойно, по совести.

Гуманитарная среда формировала индивидуальное и семейное обещание, «жизнь по сердцу», которая создавала открытость души по отношению к чужому, малоизвестному человеку, простоту общения с теми достоинствами вежливости, которые вытекают из чуткой естественности и деликатности и которая так поражала иностранцев.

С усилением классовых антагонизмов в народном сознании происходит нарастание элементов протеста: фольклор все более становится рупором политических и правовых воззрений, классовых симпатий и антипатий народных масс (можно вспомнить в этой связи антицерковное творчество народных «потешников» — скоморохов; в сказках, песнях, устных народных рассказах, произведениях прикладного искусства высмеиваются попы, монахи, «бары» и даже Бог).

Сложность жизни, полной нищеты, тирании, классового гнета, множество обид порождало жестокость: в крестьянском быту мужья часто жестоко избивали своих жен («учили уму-разуму» или по пьянке «отводили душу»); деспотизм главы семьи часто выражался в поступках, близких к жестокости. В народном сознании допускался гнев, но не злопамятство. Русский человек отходчив («Гнев — человеческое, а злопамятство — дьявольское», «Не поминай лихом», «Господин гневу своему — господин всему»).

Резко отрицательное отношение к существующим порядкам («Хоть бы все законы пропали, только бы люди правдой жили», «Где закон, там обида», «Законы святы, да законники супостаты») сочеталось в народном мировоззрении с упованием на милость монарха («Царь от Бога пристав», «Бог помилует, а царь пожалует», «Где царь, тут и правда»), возможность решения проблем «сверху»; на протяжении веков его («простого человека» — Л.П.) главное желание относительно власти заключалось в том, чтобы правительство управляло им за него, а не против него.

Вторжение в деревню капиталистических отношений развращало крестьянство, порождало представления, настроения и идеалы, характерные для мелкой и средней буржуазии, деформируя традиционную народную культуру. Но «неевропейская» ментальность, порожденная

крестьянской средой, не могла прямо заимствовать и усваивать чужие ценности: крестьянская гуманитарная среда неизбежно их «перерабатывала», приспособливала. И, может быть, поэтому большевизм, явивший новый тип культуры — своеобразный и неповторимый синтез европеизма и патриархальщины, индивидуальности и коллективизма (З. С. 69), был принят (по крайней мере на первом этапе) широкой массой крестьянства.

Существенную роль в формировании русской ментальности сыграла *народная педагогика*, мудрость которой может быть представлена в виде «Жизненного Кодекса Русского Человека» (4. С. 29):

«Жизнь дана на добрые дела»;

«Живи так, чтобы ни от Бога греха, ни от людей стыда»;

«Добро не умрет, а зло пропадет»;

«Добро наживай, а худо изживай»;

«Добра не бегай, а худого не делай»;

«Молись, да злых дел берегись»;

«Отыди от зла и сотвори благо»;

«Кто доброе творит, того зло не вредит»;

«Нам добро, никому зло — то законное житье»

В каждой крестьянской семье с давних пор родители воспитывают у детей стремление жить в мире, дружбе, любви к труду, человеку, в духе высокой морали. Такие знатоки психологии русского человека, как Л.Толстой, С.Соловьев, Н.Лосский, К.Симонов, А.Толстой, подчеркивали, что отличительными чертами русского национального характера является высокая гражданская солидарность, храбрость, мужество, неприхотливость, умение концентрировать жизненные силы в борьбе с нелегкими условиями существования.

Своеобразие русского характера, как подмечали многие писатели и ученые, обнаруживается в «состоянии души». Более всех к этому «состоянию души» приблизился Ф.М.Достоевский, написавший фразу из трех слов: «КРАСОТА СПАСЕТ МИР», самую гуманную за последние две тысячи лет. И сегодня по большому счету мы всем миром, всей планетой идем к этому пониманию смысла жизни, к утверждению общечеловеческих ценностей, к новому видению мира, к новой психологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуревич А.Я. Проблемы народной средневековой культуры. М., 1981.
2. Успенский Г.И. Собр. соч.: В 9 т. М., 1955—1956. Т. 7.
3. Пастухов В.Б. Будущее России вырастает из прошлого // Полис. 1992. № 5—6.
4. Платонов О.А. Русская цивилизация. М., 1995.

А.В.Грибакин

ИНДИВИДУАЛИЗМ КАК ЖИЗНЕОРГАНИЗУЮЩИЙ ПРИНЦИП

В общественном сознании россиян индивидуализм традиционно осуждается. Многие исследователи, публицисты, журналисты с тревогой пишут об усилении личной ориентации, эгоистического начала.

Осудив идею коммунизма именно за ее якобы абсолютизацию коллективистских форм социального бытия, они, как ни странно, не в восторге от широкого укоренения в мотивации деятельности индивидуалистических интересов, особенно среди молодежи. Считаю, что данная позиция есть либо плод недоразумений, либо, что вернее всего, сложилась под воздействием конкретных жизненных ситуаций и некритически воспроизводится в духовной культуре. Более того, опыт показывает, что для части философов принятие той или иной методологии исследования является тривиальным браком по расчету, в котором решающее значение имеет политическая и идеологическая конъюнктура в стране.

Во-первых, индивидуализм всегда, со времен оных доминировал во всем строе социокультурного развития человечества. Коллективные формы деятельности, способы получения конкретных продуктов, предметов, сооружения чего-либо чаще представляли собой внешнее, нередко принудительное объединение, концентрацию усилий индивидуальностей. Во-вторых, К.Марксу, предложившему контуры научно-теоретической модели коммунизма, грядущее общество, идущее через переходный период (социализм) на смену капитализму, виделось *организацией свободных индивидуальностей*. В-третьих, тезис о нарастании индивидуалистической ориентации среди россиян, якобы угрожающей дальнейшему развитию страны в цивилизованных формах, как правило, декларируется, но не доказывается. В устных дискуссиях защитники данного положения ссылаются на его самоочевидность, на то, что об этом «все знают».

В действительности, повторю, индивидуалистическая ориентация составляет глубинную черту всей культуры, сложившейся на планете Земля. А раз так, то, в-четвертых, тезис об опасности индивидуализма существует вследствие разрыва между теорией и практикой, между реальностью и традицией ее осмысления.

В обоснование высказанных гипотез попытаемся развернуть систему аргументов, касающихся соотношения индивидуального и коллективного начал в материальных (производственных, демографических, экологических и др.), а также идеологических (юридических, нравственных, эстетических и др.) общественных отношениях.

Во-первых, вся предметная сторона культуры, ее вещественный компонент всегда конструировался, изготовлялся «под» индивида в целях удовлетворения его материальных потребностей и в расчете на его антропометрические показатели. Орудия труда, производственные помещения, предметы быта, домашнего обихода и др. — все сориентировано на пол, рост, вес, строение организма, тела, физические силы, «разрешительную» способность органов чувств и т.д. индивидов. Данная тенденция проявляется и сегодня. Подобно тому как лопатой, топором, ножом и т.д. нельзя работать бригадой, так же индивидуально управляется экскаватор, токарный и др. станки. Индивидуальный характер имеет потребление. Костюм носят в одиночку, даже если он один на троих. Культура совместных трапез, застолий складывается из действий индивидуальных участников. Еще острее индивидуальный момент проявляется в процессах воспроизводства народонаселения. Женщина не беременеет от группы мужчин, а только от одного, в том числе при искусственном оплодотворении. Данная женщина рождает данного ребенка,

который конкретно, индивидуально нуждается в уходе, защите, в ласке. Материнская любовь не раздается и не воспринимается оптом, она достигает своей цели, когда индивидуализирована, обращена к определенному ребенку.

Индивиду случается истратить незаработанные деньги, использовать чужое имущество, реализовать проект, предложенный другими, но прожить можно лишь собственную жизнь, единственную и неповторимую. Имея ограниченные физические размеры, тело человека поверхностью кожи отделено от остального мира. Одного этого факта достаточно для того, чтобы признать суверенность, особенность каждого индивида, его право на свое, исключительное место в социальной среде.

Антропометрические данные индивидов составляют онтологическое основание (физический базис) социального пространства относительно характеристики места их обитания и предметного окружения (столы, стулья, высота потолков в квартирах, габариты автомобилей и т.д.). Разве не поразительный факт — вся предметная культура социума скроена по мерке тела индивида, его потребностей, способностей, а философы, моралисты продолжают предупреждать человечество об опасности индивидуализма. Не порождены ли эти предостерегающие стенания лишь лицемерно прикрытым стремлением к тоталитарному порядку, когда о каждом индивиде известно, кто он и что, как к нему следует относиться, что от него нужно ожидать. Свободный человек пугает своей непредсказуемостью, новыми решениями, творческими находками, разрушающими привычные обкатанные стереотипы и т.д.; так хорошо зарекомендовавшие себя в прошлом.

Решающее значение индивидуального начала в формировании предметной социокультурной среды общества подкрепляется явлениями и процессами, происходящими в духовной сфере. Во-первых, как бы ни поступала к нам информация (научные труды, слово учителя, проповедника, деятельность СМИ, мнение близких и т.п.), она всегда усваивается индивидуально. Учится не класс, а каждый ученик, студент в его составе. Во-вторых, индивидуально творчество в области духовной культуры. Коллективно написанные проекты, картины, романы — результат «слияния» индивидуальных усилий. В-третьих, содержание произведений духовной культуры составляют, как правило, перипетии индивидуальной жизни в ее типизированных формах.

Политика, где, казалось бы, имеют значение контакты, компромиссы, столкновения больших масс людей, классов, также ориентирована на значимость личностного начала. Выдвигаются лидеры, вожди, полководцы, монархи. Гражданин, имеющий избирательное право, выступает как суверенный субъект, участник политического действия. На него обрушивается рекламная продукция, его голоса добиваются самыми разными средствами. Избирательный бюллетень приспособлен для индивидуального выбора кандидатуры в тот или иной орган. Избирательная cabina позволяет гражданину в уединении принять решение. Аналогичная картина в сфере действия юридического закона. Физические лица выступают сторонами договора индивидуально. Персональна ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение договора. В уголовном праве важнейшее значение имеет субъек-

тивная сторона преступления, то есть отношение индивида к собственному действию и его последствиям.

Религия не пытается преодолеть тенденции индивидуализации, складывающейся в светской жизни. Верующие индивидуально обращаются к Богу, высказывают ему свои просьбы, чувствуя свой грех конкретно испрашивает у Всевышнего прощения. Особенно ценен внутренний, интимный, сокровенный контакт индивида с Богом. Для сегодняшней ситуации в России характерен разрыв обыденного и теоретического сознания. Оставаясь атеистами на уровне теоретического сознания, многие россияне в своем обыденном мышлении тяготеют к религиозным ценностям. Эта амбивалентность индивидуального сознания подкрепляется «идиотизмом» экономической жизни, обнищанием значительной массы населения на фоне стремительного обогащения немногих. Попытки совместить научную картину мира с религиозной выглядят неуклюжими, надуманными и неубедительными...

Считаю, что сказанного достаточно для того, чтобы пригласить читателя самому задуматься над истиной предложенной здесь гипотезы об индивидуализме как жизнеорганизующим принципе. С его практической реализацией мы сталкиваемся на каждом шагу. Осталось правильно осмыслить подобные факты в их соотношении с идеологией коллективизма. Решение данной задачи осложняется тем, что Россия, ее население слабо индивидуализированы. Не в том смысле, что здесь предметная социокультурная среда выстроена как-то иначе, чем в остальном мире. А в том смысле, что россияне, жившие всегда в условиях дефицита свободы и демократии, самостоятельности и личной ответственности за свою судьбу, длительное время не имели возможности в достаточной мере развить чувство собственного достоинства, навыки оптимального дистанцирования от «другого», взыскательного отношения к себе и окружающим и т.д. А между тем только индивидуалисты, т.е. люди, отчетливо осознающие свое место в обществе, адекватно оценивающие свой вклад в общественное достояние, видящие перспективы своего жизненного пути, заинтересованы в укреплении основ свободы и демократии. Там, где нет индивидуалистов, там и не могут появиться институты демократии, там демократия формальна, внешняя, показушная, а в действительности результаты волеизъявления народа запрограммированы заранее. Однако индивидуалист не может сложиться сам по себе, вне *признания* его со стороны общества, других людей. И с данным условием индивидуализации в России всегда было проблематично, поскольку решающее слово в судьбе человека, особенно талантливого, как правило, принадлежало чиновнику, который руководствуется инструкцией, узкими, мелкими, сиюминутными, политическими, идеологическими интересами, собственными амбициями. Самое страшное «преступление» россиянина — быть умнее и ярче начальника. Такое положение наблюдается на всех этапах социальной иерархии.

Надеюсь сказанного достаточно для понимания несостоятельности упреков в том, что позитивное рассмотрение индивидуализма подрывает устои общества, его мораль, межличностные отношения и т.д. Современная цивилизация с самых своих истоков является индивидуально ориентированной. До сих пор она, пройдя через гигантские катак-

лизмы, падая и теряя, неизменно возвышала индивида, обеспечивала расширение границ, содержания его свободы.

Как видим, социальный мир, выстроенный на принципе индивидуализма, не «взорвался» до сих пор и продолжает прогрессировать, а что будет далее — никто не знает. Во всяком случае на сегодняшний день очевидно, что «индивидуальный детерминизм» проявляется в жизнеутверждающих формах, а «коллективный детерминизм» неизменно демонстрирует ограниченность своего потенциала, обнаруживает свою искусственность, временность, служебную роль. В предлагаемой здесь концепции нет и намек на призыв к радикальному переустройству человеческой жизнедеятельности. Речь идет о том, чтобы представления теоретического и обыденного сознания о соотношении индивидуального и коллективного начала в организации социума, его культуры привести в соответствие с реальностью, с тем, что есть на самом деле. А в действительности индивиды как в повседневном поведении, так и в актах исторически значимого, «судьбоносного» творчества исходят из самих себя, все делают для себя на основе собственных критериев и требований.

Таким образом, индивидуализм — сложное социальное явление, имеющее несколько существенных для общества граней. Во-первых, повторим, по меркам тела, потребностей и способностей индивидов создается «вторая природа», предметный мир культуры, начиная с орудий труда и вплоть до средств развлечения, досуга. Во-вторых, индивидуализм есть мировоззрение и морально-правовая установка. Он выражает факт защиты обществом, группами людей, коллективами чести и достоинства, прав и свобод любого человека, содействие с их стороны в реализации его жизненного потенциала. В-третьих, в содержание индивидуализма входит процесс самоопределения личности, самостоятельное распоряжение человеком собственной жизнью. Нелепо утверждать, что индивиды важнее, ценнее общества, государства или, наоборот, считать государство более значимым образованием, чем индивиды. Смысл их взаимоотношений заключается не в соперничестве, не в выяснении того, кто (что) из них значимее. Без социософских изысканий ясно, что общество, государство заведомо сильнее, долговечнее любого индивида.

Будучи нормой политики, морали, индивидуализм ориентирует на создание простого и надежного социального механизма защиты независимости, самостоятельности, автономности, суверенности личности. Сила социума, его жизнеспособность определяется качествами составляющих его индивидов, которое всегда найдут перспективные формы своей общественной жизнедеятельности, сумеют обновить предметный мир культуры. И наоборот, при утрате индивидами жизненного потенциала ничто не сможет спасти общество, в котором они живут, от распада и исчезновения. Поскольку индивид определяет себя, свой масштаб, собственные горизонты через «другого», то индивидуализм не отрицает коллективность, совместность деятельности людей, а предполагает ее, складывается на ней как на своей основе. Общественные формы жизнедеятельности, удесятеряющие силы индивидов, нужны им как средство выживания, прогресса, культивирования перспективных способностей и потребностей, реализации творческого дарования.

Творчество всегда рисковано. А коллективы в своей основе представляют консервативное начало. Динамичны индивиды как суверенные личности, для многих из них риск — естественное состояние их образа жизни. Несмотря на то, что коллектив обладает значительно большими ресурсами для развития творчества в разных сферах бытия и сознания, культура обновляется преимущественно за счет индивидуальных усилий. Если коллективы всегда готовы экономить на новациях хотя бы несколько монет, то индивиды кладут на алтарь творчества все, что имеют, нередко и свое здоровье. Человеческая культура прирастает за счет индивидуальных жизней.

Культура есть объективация индивидуальных жизней. В предметах культуры жизнедеятельность индивида обретает форму покоя, нередко долговечность. Отстроенное здание, написанная книга, скульптура героя, технологическое решение — все это исходящий от действующих индивидов посыл в будущее, грядущим поколениям.

В утверждении индивидуности в рамках социума принципиальное значение имеет опредмечивание и распределмечивание каждым человеком родовых сущностных сил. На мой взгляд, в процессе опредмечивания есть нечто такое, на что до сих пор не обратили внимания. Произведенный продукт представляет собой инобытие индивида, его материализованное предметное существование. А раз так, то производящий индивид с полным основанием может считать результаты жизнедеятельности своей собственностью, поскольку он (результат) есть второе «я» индивида, его инобытие. Однако продукты жизнедеятельности индивида в готовом виде отъединены от него, становятся внешними по отношению к нему, у них собственная жизнь, имеют возможность «уйти» в другие руки, стать силой, чуждой своему создателю и т.д. На стороне индивида-изготовителя вещи остается его *право* на нее, т.е. *основательное притязание* на обретшую самостоятельную социальную жизнь вещь. Слово «право» в русском языке сложилось очень рано именно для обозначения скрытой для чувственного восприятия, невидимой связи между индивидом, опредметившим себя в вещи, и самой вещью, ставшей относительно самостоятельной частью социума. Именно в названном смысле слово «право» использовалось в Киевской Руси, что видно по тексту «Русской правды». Однако в XIX веке в России укоренилась традиция обозначать словом «право» принимаемые государством законы, а первоначальный смысл его был забыт. В действительности юридические законы есть государственный способ легитимации, защиты права как объективно возникающего в результате опредмечивания индивидом своих родовых сущностных сил основательного притязания на вещь, статус, услугу.

Опредмечивание как процесс коррелятивно связано с распределмечиванием, т.е. освоением «другим» индивидом социального, духовного, технологического и т.д. содержания, вложенного производителем в вещь. Индивид, использующий вещь, делает своими силы, талант, время ее изготовителя. Тем самым на стороне потребителя возникает *обязанность* адекватного применения вещи, использования ее в контексте социального развития. Таким образом, между производителем и потребителем возникает связь «право-обязанность», которую можно охарактеризовать как *социальную гравитацию*, соединяющую са-

мостоятельных, свободных, суверенных индивидов в единое целое. Социальная гравитация и есть тот феномен общественной жизни, который компенсирует, нейтрализует центробежное действие индивидуализма как жизнеорганизирующего принципа. Общество, как звезда. В нем, как видим, есть силы, тяготеющие к центру, стягивающие разные фрагменты социума в устойчивое целое. Однако есть и факторы, «растягивающие» общество, фрагментирующие его, разрывающие внутренние связи разных сторон социума.

Включение в социософский (социально-философский) анализ феномена права как возникающего на основе опредмечивания индивидом своих сущностных родовых сил основательного притязания на вещи, статус, услуги позволяет пересмотреть некоторые устоявшиеся представления. Источником права, его творцом являются сами индивиды. Государство легитимирует право, защищает, обеспечивает его реализацию с помощью законодательства, деятельности специальных правоохранительных органов. Государство как социальный индивид также имеет собственные основательные притязания перед лицом его граждан. Если право индивидов оборачивается некоторыми обязанностями государства, то основательные притязания последнего обеспечиваются обязанностью его граждан (защищать Отечество, нести военную службу, платить установленные налоги и сборы и т.д.). Естественно, что в законодательной защите нуждаются основательные притязания и человеческих индивидов, и социальных индивидов, в том числе самого государства. Коль скоро это так, то значит человеческий индивид и государство *паритетны*, равны перед лицом возведения в юридический закон их основательных притязаний.

Считаю, что «открытие» паритетности человеческих индивидов и государства с точки зрения обоснованности, оправданности для каждого из них защиты, обеспечения их права как основательного притязания на услуги, статусное положение среди других, на вещи средствами юридических законов имеет принципиальное значение для развития демократических институтов, повышения эффективности политических гарантий жизни, здоровья, благополучия населения страны. Представляя активное начало социума, человеческие индивиды в процессе своей жизнедеятельности опредмечивают и развивают собственные родовые сущностные качества и тем самым объективно творят право на создаваемые ими вещи, а на этой основе и на место среди людей, на признание своей суверенности, значимости. Будучи возведено в юридический закон, данное право становится масштабом поведения других членов сообщества, стимулом их активности. Тем самым индивиды объективно являются субъектами истории, ее творцами, «мерой всех вещей».

Л.С.Постоляко

ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛИЗМА В СВЕТЕ РАЗМЫШЛЕНИЙ О БУДУЩЕМ РОССИИ

Идея человеческой индивидуальности выражает отношение к индивиду, а также отношение последнего к себе и к миру, основанное на признании обществом и его отдельными представителями независи-

мости, суверенности конкретного человека, самоценности его уникальности, его отличия от других, его способности свободно формировать самого себя, а также обязанности поступать лишь исходя из самостоятельно выработанных убеждений, ценностных ориентаций и жизненных целей. Как феномен западной культуры она включает в себе целый ряд ценностей-норм: свободу, самостоятельность, самоценность, самоопределение, личную инициативу, самоосуществление.

Человеческая индивидуальность как особый социальный феномен формируется в непосредственной связи со становлением, развитием общества индустриально-урбанистического типа в странах Западной Европы в XV—XVIII вв. и, следовательно, несет в себе признаки принадлежности к западноевропейской культурной традиции. Своеобразие организации общественной жизни и социальных процессов в странах Востока сказывается в ином понимании неповторимости, уникальности индивидуального существования, позиции отдельного человека к мировому (в том числе социальному) целому, его места в бытии этого целого и обусловленного им жизненного предназначения. «Устойчивость общинных структур и отсутствие выраженных очагов индивидуального разрозненного предпринимательства, какими становились западные города, влекла за собой устойчивость общинных представлений, способствовала выработке особого взгляда на мир, где человек пребывал в существенной взаимосвязи со всеобщим, не являясь ни экономической, ни нравственной монадой. Восток не знает культивирования самости индивидуально-субъективного содержания личности» (1. С. 67). В то же время в восточной культурной традиции сознательная «девальвация Эго» и его растворение в бытийственном потоке не приводили... к обезличиванию и деформации личностного начала как такового ... Как это ни парадоксально на первый взгляд, внутренняя индивидуальная ответственность восточной личности в ее миротворящем поведении значительно выше, чем западной» (Там же).

Российская культурная традиция, как представляется, в существенной степени восприняла восточное понимание значения неповторимости индивидуальной жизни (жизни отдельного человека) и отношение к ней, несмотря на то, что сознательно всегда ориентировалась на западные образцы мышления и практики. Глубинные традиции русской культуры сложились в эпоху доиндустриального развития, в условиях почти безраздельного господства в экономике земледелия, осуществлявшегося на основе личной зависимости земледельца-крестьянина от помещика, а также в условиях существования прочности общинных структур (в частности, сельской крестьянской общины). Это и определило отношение к деятельности преследующего свои цели отдельного человека, существующее в рамках этих традиций. Так, автономия, самодостаточность индивида и право как гарантия неприкосновенности личности никогда не выступали базовыми ценностями в русском самосознании. Даже на исходе XIX столетия личная свобода осмысливалась как начало «темное», «бесосновное», разрушительное и граничащее с нравственным нигилизмом; она часто отождествлялась со страшным иррациональным своеволием, агрессивным и с откровенным цинизмом бросающим вызов обществу с его вековыми моральными заповедями. Не случайно в великих романах Ф.М.Достоевского так ярко нарисова-

ны образы «бесовства», «карамазовщины» одинокого болезненного бунтарства с его извечным вопросом «тварь ли я дрожащая или право имею?»).

В России всегда признавалась нравственная личность, живущая «по правде», способная к самопожертвованию и самоотречению во имя осуществления идеи всеобщего блага. Чем большие страдания она при этом испытывала, тем более высокая ценность (вплоть до святости) ей приписывалась. Наибольшей ценностью, согласно традиционным взглядам, обладает «другая» жизнь, «иной» мир — будущий или потусторонний. Поэтому человек творит, созидает, трудится не во имя собственного блага, а на благо будущего спасения (даже если спасение понимается как спасение от капиталистической эксплуатации и тотального отчуждения). На этой основе вырастает идея социальной справедливости, трактуемой коллективистски, причем коллектив — не ассоциация самостоятельных и социально защищенных индивидуальностей, осознавших свои интересы и для их реализации приходящих к сотрудничеству, а тотальная общность, высшая по отношению к отдельному человеку. Эти нравственные установки проявляются в идее соборности русских религиозных философов, в мировоззрении русского космизма, в творчестве Л.Н.Толстого, Ф.М.Достоевского. Они укоренены в православной этике и в революционно-демократической мысли. В нормативно-ценностном контексте именно этих нравственных установок осмысливались в России идеи марксизма, что в значительной степени предопределило возможность их превращения в систему социальных мифов и догм.

Несмотря на то, что нынешний этап общественного развития, связанный с внедрением и распространением современных информационных технологий, знаменует собой отход от классической индустриально-урбанистической цивилизационной модели, несмотря на то, что культура классицизма, основанная на вере во всемогущество разума и всеисилие техники, была подвергнута критическому анализу в трудах философов «современности» (К.Маркс, Ф.Ницше, З.Фрейд, Э.Фромм, философы-экзистенциалисты), Россия, так и не осознав пока собственной национальной (или культурной, как, быть может, сказал бы О.Шпенглер) идеи, ищет духовную опору в идеологии западного либерализма. Впрочем, идеологическое ненасилие приобрело статус принципа государственной политики. Так, статья 13 Основного закона Российской Федерации провозглашает, что никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной, закрепляя тем самым идеологическое многообразие (2. С. 8).

Обращая взор к опыту (в том числе духовному) стран Запада, вроде бы апробировавших ныне избранную нами модель развития, к современным проблемам западноевропейской философии, мы наблюдаем ситуацию неоднозначную: с одной стороны, критику «проекта Просвещения» и последствий его реализации — индустриализма, технократизма с их тоталитарно-репрессивным потенциалом (тоталитаризм возрождается!), провозглашение многообразия и равноправия путей культурного развития, а с другой стороны, — попытку развивать классический (в том числе европоцентристский) способ миропонимания, гуманистическую духовную традицию. Известно, например, что пред-

ставители так называемой философии постмодернизма, обосновывая «децентрацию» и объявляя всякое единство, всякий объединяющий принцип (в том числе и понятие субъекта) воплощением тоталитарного, репрессивного начала, вообще говорят об исчезновении субъекта как центра системы представлений.

Мы же никак не в состоянии избавиться от магических чар заклинания, принимающего специфические формулировки в различные политические периоды. Благо и процветание человека, свободное всестороннее развитие личности провозглашались главной целью государства в политических документах советского периода. Ныне социальный строй поменялся, но гуманистическим идеалам (правда несколько перетолкованным) мы остались верны. «Человек, его права и свободы являются высшей ценностью» (статья 2 Конституции РФ) (2. С. 4). Глава вторая Основного закона Российской Федерации является по существу декларацией прав и свобод человека и гражданина.

При всем том в отношении современной России ситуация выглядит парадоксальным образом: объявляя отдельного конкретного человека высшей ценностью, главным объектом заботы общества и государства, мы в действительности озабочены несколько иной проблемой. Едва ли не все социальные институты, формы общественных связей до сих пор оказывались у нас столь нежизнеспособными, что, лишь появившись, обнаруживали «упадок», «кризис», «застойные тенденции», необходимость «перестройки» и тому подобное, одним словом, глубокие внутренние противоречия, причем, совсем не те, которые Гегель считал залогом жизнеспособности, а напротив. Увы, насущная задача для нашей страны — найти, создать устойчивые, прочные формы социального общения, общественные структуры, которые явились бы надежными скрепами, рамками, удерживающими свободу, инициативу, творческую энергию (выливающуюся нередко в преступный произвол!) отдельных людей в оптимальных, общественно приемлемых границах, придающими этой активности действительно конструктивный характер.

Можно утверждать, что западному миру издавна знакома проблема прямо противоположная. Социально-институциональные рамки там столь жестки, что, дабы общество и культура обрели свободное дыхание, эти рамки следовало бы раздвинуть, социально-институциональные перегородки расшатать, высвободив в человеке творчески-созидательное начало.

Сколь бы не привлекали нас перспективы деидеологизированного социально-культурного пространства, мировоззренческого самоопределения и приобщения к важнейшим духовным проблемам современности («западной» современности), следует всегда отдавать самим себе отчет в том, что наличная социальная практика, в которой мы укоренены, потенциально идеологична (то есть уже заранее как бы пронизана идеологией), а также в том, что самосознание постиндустриального (западного) общества чуждо идеям, воплотившимся в этой практике, как чужды ей исконные, глубинные традиции русской духовности.

Процессы, происходящие ныне в нашей стране, закономерны и объяснимы, ибо, несомненно, «в каждый данный исторический момент значимость индивидуалистической и коллективистской тенденций

неодинакова... Чаше одна из них доминирует, уступая по прошествии некоторого времени и смены приоритетов место другой» (3. С. 15). Однако не следует забывать о главном: и коллективизм, и индивидуализм могут существовать в извращенных формах; именно как таковые они несовместимы. Прimitивно понятый, вульгарно истолкованный коллективизм, будучи воплощен в социальной практике, порождает в качестве своего противовеса не менее вульгарно трактуемый индивидуализм, который фактически отождествляется с эгоцентризмом, вседозволенностью, с моралью «беспредела». С последствиями такого индивидуализма столкнулось ныне российское общество.

Трудно переоценить значение следующего вывода: «В действительности индивиды и коллектив образуют единство противоположных начал социума. Одного нет без другого. Индивид для своего становления и реализации в качестве субъекта истории нуждается в коллективе, в свою очередь никакого коллектива нет и не может быть без индивидов. Поэтому нелепы любые попытки рассуждать, что более важно в истории человеческого общества, его организации — индивидуализм или коллективизм (Там же. С.1 5). Коль скоро индивидуализм служит одним из центральных катализаторов цивилизации, нелепо говорить о нем как об исключительном достоянии капитализма, можно с полным правом говорить о социалистическом индивидуализме. Но раз так, то верно и обратное: коллективизм не есть только «родимое пятно» социализма, ибо подлинная, здоровая коллективность является средством возвышения индивидов. Думается, А.В.Грибакин прав, утверждая что в системе «индивид — общность, коллектив» К.Маркс отдает предпочтение первому, понимая второе (в частности, коллектив) как условие, фактор развития индивидуальных сил, как «поле» их приложения и реализации. Заслуга Маркса как раз и состоит в том, что он пытался открыть такие социальные институты, устойчивые формы социального общения, которые обеспечили бы органичное взаимодополнение двух названных принципов. Правда, попытки эти осуществлялись исходя из масштаба всемирно-исторического, из европоцентристских установок...

«Сегодня в российском обществе не только сохраняется, но и многократно обостряется потребность в защите гражданина от произвола государственных чиновников, исполнителя — от самодурства руководителя, потребителя — от засилия производителя, покупателя — от беспардонности продавца...» (Там же. С. 14). Однако этой цели в равной мере служит как здоровый коллективизм, так и здоровый индивидуализм. Ценность коллективизма несомненна, ибо именно общность есть носитель и хранитель вековых духовных традиций, а также социально-институционального опыта, то есть выдержавших испытание временем объективно выраженных норм человеческого сосуществования, принципов организации общественной жизни. «Конструктивная» демократия сопряжена с формированием в рамках гражданского общества разветвленной системы средств защиты индивидом своей позиции, своего видения жизни, своего места в ней...» (Там же. С. 20). Но ведь эти средства не могут возникнуть помимо творческой деятельности людей, не могут они возникнуть и по воле «Великой личности» из «ничего»; поскольку эти средства должны быть эффективны, жизне-

способны, они имеют свои истоки в упомянутых выше традициях, социально-институциональном опыте.

Итак, коллективизм и индивидуализм как принципы организации человеческой жизнедеятельности взаимно предполагают и дополняют друг друга. Важно, чтобы один из них искусственно не подавлялся, ибо в этом случае и принцип, ему противоположный, неизбежно приобретает извращенный характер. К такому естественному равновесию должен стремиться мудрый политик, дальновидный руководитель. Недопустимо и опасно, если вульгарно трактуемый индивидуализм, равно как и коллективизм, превращается в средство манипулирования людьми со стороны той или иной правящей политической силы. Недопустимо, чтобы в трактовке и, тем более, практическом осуществлении названных принципов игнорировались духовные традиции народа и социально-институциональный опыт, накопленный нацией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мамонова М.А. Запад и Восток: традиции и новации рациональности мышления. М., 1991.
2. Конституция Российской Федерации. М., 1995.
3. Грибакин А.В. Апология индивидуализма // Человек: индивидуалист и индивидуальность. Екатеринбург, 1995.

РАЗДЕЛ II

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ. СПЕЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ

М.Н.Дудина

ФИЛОСОФСКАЯ ПРОПЕДЕВТИКА: ЭТИКА СВОБОДЫ

Во все времена, на разных языках трехлетний ребенок упорствует, произнося знаменитое «Я сам!» Это ощущение самости, заявка растущего человека на то, чтобы стать самим собой, стремиться жить тем, что рвется наружу, найти путь к самому себе. Ни одному человеку никогда не удалось стать самим собой, но одни пытались искать этот путь или хотя бы тропу, другие изначально отказывались от поиска самого себя. Вряд ли кто возьмется отвергать связь того или другого результата с образованием, воспитанием, с их ценностями, среди которых мы видим важнейшей *истинноценностной* свободу для того, чтобы быть самим собой. Что касается исторических ситуаций смены парадигм миропонимания, разрушения привычных представлений, понятийности мира, то раньше них, вместе с ними и вслед за ними менялась система ценностей. На первый план выдвигались мировоззренческие, духовно-нравственные проблемы, которые всегда находили отражение в образовании и воспитании. В такой обстановке возрастал спрос на нравственную философию.

Аксиологический (от греч. *axia* — ценность и *logos* — учение), т.е. определяемый согласно своей ценности, смысл образования состоит в чувствовании и разумении того, что стоит над всем остальным, к чему относятся с уважением, почтением, благоговением. Ценностные аспекты образования и в частности раннего философского актуализируются нравственной ответственностью человека перед миром природы, людей и самим собой, которая непосредственно связана с его свободой. Внутренняя взаимосвязь образования и свободы растущего человека обуславливает этическую педагогику и ставит вопрос о ценностях, детерминирующих цели, содержание и технологии обучения.

Вопрос достаточно сложный и может быть рассмотрен с двух сторон: влияние ценностей на образование и его обратное влияние на развивающуюся систему ценностей. Добавим аспект, связанный с ценностными ориентациями личности в том или ином возрасте и мотиваци-

ей учения. Так педагогическая аксиология ставит ряд проблем: 1) каузальности (причинности) связи между познанием (обучением) и системой ценностей отдельного человека и общества в целом; 2) методов, способов трансформации ценностного содержания в школьном образовании; 3) характера взаимодействия учителя и учащихся в процессе познания ценностных факторов содержания; 4) собственной роли ученика в выработке критериев ценности и своих ценностных ориентаций.

Существенный вклад в решение названных проблем может сделать философское образование детей, с семи лет до семнадцати, обладающее мощным потенциалом личностного развития. Речь идет о *философской пропедевтике* — предварительном изучении философии. Пропедевтика (propaideuo, — греч. обучать предварительно) предполагает введение в науку. Философская пропедевтика, о которой мы говорим, вводит в философию системно, в сжатой и элементарной форме, тем самым предваряя более глубокое познание, изучение философии как учебного предмета.

Остановлюсь на особенностях философского образования, которые успешно реализуются философской пропедевтикой.

Во-первых, *эпистемность* философских знаний, это «окна в абсолютное» (Г.Гегель), знания о всеобщем. Обобщенные знания об истине — о мире и месте человека в нем, о смысле жизни, о взаимоотношениях человека с миром и с самим собой. Связи и отношения настолько разнообразны, что породили множество философских учений, подчас исключаящих друг друга. Это не говорит о «слабости» философии, ее неполноценности, об отсутствии истинного знания. Это свидетельствует о постоянном ее развитии через критику ограниченности, путем преемственности, сохранения позитивного.

Во-вторых, эти знания, являясь системными, дают ответы на самые острые проблемы времени, помогают складывать убеждения, взгляды, идеи. Поэтому философское познание является *мировоззренческим*. Наиболее отвлеченные вопросы познания об устройстве мира в целом, о природе физических и духовных явлений не уводят от реальной жизни, как это принято считать в обыденном сознании, наоборот, открывают человеку «метафизические истины, общечеловеческие законы жизни и общения» (Н.А.Бердяев).

В-третьих, *философия инструментальна*. Будучи «предельным вопрошанием» (М.Хайдеггер), она является школой мышления, критически-рефлексивного мышления, она учит умению аргументировать, обосновывать или опровергать те или иные доводы. Мышление начинается с вопрошания. Что, где, когда, как, почему? — вопросы, столь любимые детьми и любознательными взрослыми, свидетельствуют о закрашившемся сомнении, о стремлении расширить знакомое.

В-четвертых, *философия аксиологична*, так как ценностно нагружена. В вопросы философии и ответы на них вплетены ценностные установки, оценочно содержательные суждения, вплавлены эксплицитно и имплицитно, явно или скрытно ценностные отношения. Достижение понимания ведет к утверждениям о сущем, но и должном, истины и ценности, о том, что есть и о том, что должно быть. «Силовое поле» философии пронизано эмоционально-волевым тоном (М.М.Бахтин) поиска ценностей и их оправдания..

В-пятых, *философия рефлексивна*, она отражает общечеловеческое стремление к самопознанию, самопониманию, концептуальной рефлексии. Имманентная человеческому существованию, она представляет себя в самоанализе, в вопросах метафизической направленности, осмысливает себя в понятиях. Вечное стремление к самопознанию философии побуждает человека задавать себе вопросы, сформулированные Кантом: Каково мое место в мире? Что я есть? На что мне следует надеяться в этом мире?

В-шестых, *философия терапевтична*, она обладает потенциалом врачевания души (и тела). Социальные потрясения, жизненный туман, возрастные трудности, школьные и семейные проблемы, отношения дружбы и любви, осмысленные в философском измерении, позволяют быть мудрее, научают смотреть «глазами вечности» и преодолевать отсутствие смысла жизни, включив свет разума и теплоту чувств. На этих путях философия выступает спасителем человека и человечества, с ее помощью можно канализировать негативные склонности человека в социально приемлемые, профилировать деструктивное поведение, «уменьшить насилие и развить миролюбие» (М.Липман).

Так философия расширяет горизонты мира и самого человека, вооружает знаниями, пониманием их роли в складывании «Я-концепции», в осмыслении философии поступков. «Зачем жить?», проблема смысла жизни все более приобретает глобальный характер. Этот вопрос отдельного человека и человечества в целом востребует философию.

Говоря о философском образовании, обучении философии как учебному предмету, мы исходим из представлений большинства философов о том, что философии нельзя обучить. Еще Кант писал: «Философию вообще нельзя выучить. Математике, истории, физике можно обучиться, а философии нельзя, можно только научиться философствовать. Философии нельзя обучиться уже потому, что она еще не существует в форме готовой, признанной науки. Всякий философ строит свою систему на обломках предыдущей, но никогда не была построена еще система, которая сохранилась бы во всех своих частях. Итак, философии нельзя обучиться...»

Традиционно философское образование строится на изучении истории философии, строится монологично, учебниково, проповеднически с готовыми оценочными суждениями. Это скорее объемная информация о философии. В обучении философии мы исходим из представлений ее проблемности, диалогичности, дискуссионности и задачи, сформулированной Кантом: «учить не мыслям, учить мыслить.» Такой подход требует концепций и учебных программ, адекватных педагогических, дидактических технологий, обеспечивающих переакцентацию с когнитивно-ориентированной (зуновской) модели на личностно-ориентированную (личностно-центрированную), позволяющую не просто запоминать большую «сумму знаний, которую выработало человечество», а уметь мыслить самостоятельно, критически, рефлексивно, овладевать сократическими и герменевтическими методами. Программа «Философия для детей» М.Липмана удовлетворяет требованиям новой парадигмы философского образования, не имеет аналога с этой точки зрения ни в мире, ни в нашей стране.

В настоящее время возможность ценностной детерминации образования и раннего философского образования в том числе возникает в связи с ценностями антропокосмического миропонимания. Поэтому основное измерение смысла и назначения образования, воспитания совпадает с этическим, нравственным измерением человеческого существования, при котором человек — *творящий субъект*. Роковой вызов человеческому разуму, сделанный нашим временем, коренным образом изменившаяся жизнь новых поколений в условиях ядерной угрозы, экологического кризиса, разрушительности средств массовой информации, коммуникации, акультуры, как никогда раньше востребовали нравственное начало человека, самое тайное и самое явное в нем.

Исходное положение и сквозная идея — *как человеку стать и остаться человеком* — насущные для этики и для педагогики, — объединяются нами в *этической педагогике*. Социально-педагогическое различие нормативно-регулирующей и нравственно-ориентирующей функций этики помогает глубже понять смысл обучения, образования, воспитания. Жизнь — человеческая жизнь, право на жизнь, благоговение перед жизнью (Л.Н.Толстой, А.Швейцер) — как этическое понятие, воспринятое педагогикой, становится ее максимой. В современном мире усиливается взаимосвязь и взаимозависимость человека и мира, а значит, возрастает ответственность человека перед миром, частью которого он является. Участио мыслящие, мы не имеем права обойти критикой безответственность образования и воспитания за свои результаты.

Жизнь человека от рождения до смерти протекает в «мире со-бытия», «мире поступка»; это его «не-алиби в бытии» (М.М.Бахтин). Не имея алиби в жизни, человек не имеет и нравственного права на «алиби» в уклонении от той единственной ответственности, какой является реализация его единственного неповторимого «места» в бытии, от неповторимого «поступка». Поэтому жизнь общества и жизнь человека взаимно ответственны друг перед другом. Человек может и должен осознать, что он есть «сплошь ответственная» личность и не имеет права на нравственное преступление. Употребленные нами понятия, принадлежащие М.М.Бахтину, позволяют поставить педагогическую проблему — как в процессе жизни возникает личностно целостное переживание своего отношения к миру и к самому себе и какая роль в этом принадлежит образованию и воспитанию. Речь идет о том, как образуется смысловое поле менталитета, основа которого закладывается в детские и юношеские годы и связана с целями, содержанием и технологиями обучения, характером педагогического общения и деятельности. Если роль образования и воспитания велика, то необходима разработка соответствующих теоретико-методологических и адекватных им методических путей, которые позволят реально изменить сущность и назначение образования, по-новому решать «вечные вопросы» педагогики: зачем, чему и как учится человек. Универсальное знание, соединяющее в себе культурологическое, философское, сциентистское (естественно-научное и гуманитарное, теоретическое и прикладное), приобретаемое в школьные годы, должно стать базой мировоззренческой культуры личности, что позволит овладевать опытом рационального и иррационального, критически-рефлексивного мышления и пронизан-

ных друг другом человеке и мире. На путях овладения знаниями растущий человек способен одухотворить действительность и совершенствовать себя, «трудиться над собой». В таком случае образование будет содействовать его личностному развитию.

Благодаря образованию наука, искусство и жизнь обретают единство в личности. Чтобы связь между ними не была механической, внешней, нужно чтобы образование отвечало за жизнь, не отставало от нее, но и жизнь стала бы более требовательной к образованию, воспитанию человека, то есть между ними должно быть достигнуто взаимопроникновение и единство. Время требует одухотворить образование пафосом ответственности за жизнь, не отделять «своего поступка от его продукта». Думается, что здесь будет уместной аналогия об ответственности образования с ответственностью искусства перед жизнью М.М.Бахтина: «Поэт должен помнить, что в пошлой прозе жизни виновата его поэзия, а человек жизни пусть знает, что в бесплодности искусства виновата его нетребовательность и несерьезность его жизненных вопросов. Личность должна стать сплошь ответственной: все ее моменты должны не только укладываться рядом во временном ряду ее жизни, но и проникать друг в друга в единстве вины и ответственности (1. С. 3—4).

Жизнь и история образования постоянно убеждают в том, что простое усвоение суммы знаний, какими бы значительными и ценными они ни были, не содействует возникновению и развитию в человеке участного мышления. Овладение знаниями не гарантирует постижения человеком смысла бытия, в том числе и своего собственного. В этой связи встает вопрос не только о характере предметных знаний, но и о том, как они приобретаются. В данном контексте заходит речь о философии как учебном предмете в современном образовании, ее особенном потенциале и вкладе в рефлексию как новообразование личности, связанную с возрастом и экзистенцией взрослеющего человека.

Образованность и культура без метафизики подобны храму без святыни, — писал Гегель. Он сравнивал метафизику с алмазной сетью, «в которую мы вводим любой материал и только этим делаем его понятным. Образованное сознание обладает метафизикой, тем инстинктивным мышлением, той абсолютной силой в нас, которой мы можем овладеть лишь в том случае, если мы сделаем саму ее предметом нашего познания» (2. С. 21).

Переход в данную плоскость — смысл и назначение философии в раннем образовании детей, — требует сказать о новизне педагогической ситуации. В российском образовании до недавнего времени прецедента не было. В настоящее время образовательное пространство наполняется необходимым для взрослеющего человека содержанием и диалоговыми формами общения благодаря распространению программ раннего философского образования детей. Сама идея преподавать философию в школе вызывала и продолжает вызывать разные чувства и получать разные оценочные суждения: от удивления, восторженного одобрения до неприятия, активного отторжения. Можно услышать высказывания о том, что философия — не детский предмет, вопросы: «Зачем так усложнять жизнь детям?», «Зачем лишать детей

беззаботного состояния детства?» и, конечно, иронию над детским философствованием. Но времена меняются. Приметой перемен к лучшему следует назвать институтирование круглого стола «Философия для детей» на Втором Российском философском конгрессе «Будущее России в философском измерении» (Екатеринбург, июнь 1999 г.), руководителем которого автору довелось быть.

Теперь уже существует несколько авторских программ преподавания философии с начальной школы, о них шла речь на конгрессе, на этом мы остановимся ниже. Однако, справедливости ради, заметим, что в раннем школьном образовании все началось несколько лет назад с распространения программ, созданной американским профессором Метью Липманом и адаптированной нами. В этой программе, построенной на общечеловеческих ценностях, не идеологизированной, не политизированной, не религиозной, нас привлекает, с одной стороны, исключительное уважение к растущим детям, которые больше дети планеты, дети Земли, чем все их предшественники, в том числе родители и учителя, с другой, — умение талантливо сделать сложное, философское доступным для детей от 7 до 17 лет. Восемь лет работы по данной программе с детьми и учителями, ведущими курс в школах Уральского региона, позволяют говорить о необходимости и возможности обогащать жизнь детей в школе и за ее пределами философским осмыслением мира и самого себя.

Как показал наш анализ целей, содержания и методов, преподавание философии по этой программе создает условия для достижения этического педагогических ценностей, связанных со свободой ребенка, свободой выбора в образовании. Полнота осознания значимости философской пропедевтики приходит на занятиях с детьми. Каждый урок подтверждает, что философии все возрасты покорны. Более того, в наше нестабильное время, когда человечество ощутило леденящий страх возможной гибели цивилизации, стало необходимым умение смотреть на жизнь и на себя глазами вечности. А для этого востребуются философские знания и мышление. Они делают человека зрячим среди слепых. И это реально в раннем возрасте: развивать способность к концептуальной рефлексии, творческому саморазвитию и последующей самореализации в единстве Истины, Добра и Красоты.

Программы философского образования школьников наполняют современное образовательное пространство необходимым для взрослеющего человека содержанием и диалоговыми формами общения. Восьмой год работы с детьми и учителями, ведущими курс в школах Уральского региона, позволяет говорить о необходимости и возможности обогащать жизнь детей в школе и за ее пределами философским осмыслением мира и самого себя.

Педагогику с этикой как философской дисциплиной сближает *общность предмета*, связанного с человеком, смыслом жизни, отношением человека к себе и людям, поиском ориентиров в историческом пространстве-времени. Теоретическая этика — знание о сущем, прикладная этика — наука о том, *как поступать*; о природе морали, ее содержании, источнике, о добре и зле, свободе и ответственности, совести, долге, добродетели и пороке, нравственности, о причинах того, что путь человека может быть моральным, нравственным или не быть таковым,

— данные проблемы этики составляют и проблемы педагогики. Это то, что их сближает. Этика является ценностным ядром общечеловеческого, это и искомое, и найденное, обретенное через образование и воспитание подрастающих поколений. Этика и педагогика различимы и едины, поэтому их особые отношения состоят во взаимопроникновении, взаимообусловленности и взаимосвязи.

Педагогические проблемы видятся и решаются в зависимости от этической сущности: традиционно — в ключе долженствования, несвободы, безоговорочного принятия ребенком норм и ценностей, идущих извне (от общества, государства, религии, от родителей, учителей, воспитателей), или инновационно — в признании за ребенком права вырабатывать нормы и ценности, самостоятельно (однако во взаимодействии, в сотрудничестве с взрослыми), определять понятия добра и зла, справедливости и несправедливости. (В скобках замечу отношения «золотой середины»: во-первых, она сама по себе есть проблема, во-вторых, наше рассуждение касается доминанты — внешней и внутренней). Таким образом, насыщаемая этической проблематикой педагогика центрирует на долге, ответственности, *свободе как осознанной необходимости*, побуждаемой внешними мотивами, социальными нормами, или на долге, ответственности, *свободе выбора* норм и ценностей. В зависимости от этической детерминанты воспитание признает и реально осуществляет права ребенка, достижение им свободы и достоинства, т.е. становится личным усилием растущего человека, берущего на себя «функцию выдвижения духовно-этических идей» (А.Швейцер). Или воспитание изначально отводит растущему человеку пассивную роль в становлении собственного «Я», исполнителя выдвинутых другими духовно-этических идей, «формирует» его личность.

Этико-педагогические ценности, связанные со свободой ребенка, свободой выбора реализуются на уроках «Философия для детей». Необходимость этической переакцентации и возможность востребовать в педагогике не столько *нормативно-регулятивную функцию* этики, сколько *ценностно-ориентирующую*, подтверждается реалиями преподавания философии в школе.

Замечу, что традиционная педагогика, будучи внимательной к личности воспитуемых, всегда обращалась к понятиям этики. Однако это были императивно-дидактические основания, реализуемые в цели «привития» извне подрастающим поколениям норм и ценностей общества. Этизация образовательного пространства осуществлялась путем *морализаторства*, которое приводило к желаемым результатам, но далеко не всегда обеспечивало развитие внутреннего нравственного начала, порой закрывало этот путь. Феномен морализаторства (мораль для человека, а не человек для морали) проявлялся в педагогике и в жизни как принцип осмысления нормативно-ценностного задания для индивида, его представлений о добре и зле в жестко заданных рамках. Развитие нравственных чувств и нравственного сознания протекало под мощным внешним воздействием и закрывало от собственного пути духовности, нравственности.

Однако нравственность, совесть востребуют *самость*, самоактуализацию, идентичность личности. Поэтому нравственность не столько моральная норма, сколько внутреннее средоточие, исходящая изнутри

свобода личного поступка, совесть человека. Построенное на *гуманистической этике*, нравственное воспитание имеет результатом *гуманистическую совесть* (Э.Фромм).

Непринятие в педагогике принципа «цель оправдывает средства», авторитарной этики, привело нас к концептам этической педагогики, гуманной этики, имеющих в основе *человеческое измерение*.

Преподавание философии детям по программе «Философия для детей» реально позволяет осуществить адекватность цели и средства через человеческое измерение. Более того, опыт работы с данной программой, творческое отношение к ней показывает, что овладение ею способствует развитию эτικο-педагогической компетенции. Программа имеет *этико-педагогическую ценность*, реализует, согласно результатам проведенного нами анализа, принципиальные критерии этической педагогики: а) принятие обучаемого таким, какой он есть; б) возможность эмпатического его понимания; в) конструктивное взаимодействие учителя и ученика; г) личностно значимое для обучаемых содержание знаний о мире и о себе; д) диалогичность по содержанию и по форме; е) свобода и творчество в выборе заданий.

Особенностью Программы, рассчитанной на десять лет обучения в школе, является ее обращенность к личности взрослеющего человека и стремление помочь ему становиться с каждым годом все более развитым, способным любить познание как процесс и понимать позицию других, а также иметь собственные взгляды, суждения. Идея о диалогичном освоении мира человеком реализуется через обретение индивидуальности, нахождение своего собственного слова в мире. Диалог, в который вступают дети и учитель, каждому позволяет произнести свое слово и тем самым выразить свое отношение. Но свое слово возникает из слушания, вычитывания слова другого.

В отличие от традиционного образования, когда учитель требует видеть текст «глазами» автора и проговорить за него или (что несравненно хуже), своими собственными глазами, программа философии учит слушать «голос текста» и так ведет ученика дальше, (точнее) выше по ступеням восхождения к индивидуальности. Поэтому задачей обучения является включение прочитанного в иной контекст — жизненный, востребование жизненного опыта ребенка. Выработка своей позиции, согласие или несогласие с персонажами философских новелл и участниками диалога в классе идет через сотворчество понимающих.

Создание диалоговой партитуры возможно развитым человеком, умеющим слышать голос текста (для этого умеющим «вчитываться», интерпретировать, толковать текст) и умеющим слушать других. Выполнение самостоятельной письменной работы — сочинительство — приводит к новому умению: создать текст, стать писателем. Методика преподавания философии позволяет раскрыться детскому философствованию, способствует развитию воображения, речи, чувств, отношений.

На уроках философии познание ребенка идет сложным путем познания человечества; о-СВОЕ-ние знания приводит к столкновению различных способов понимания мира, различных стилей мышления в одном сознании. Через самостоятельную мыслительную активность, через участие во внутреннем и внешнем диалоге учащийся обретает

свою точку зрения, в соответствии с которой он совершает тот или иной поступок. «Становящийся», взрослеющий, он строит свою судьбу в процессе морального выбора. В учебном диалоге ребенка и взрослого, учащихся и учителя идет поиск индивидуального «Я», раскрывается диалогичность внутреннего мира человека.

Достоинством используемой Программы является возможность для детей постоянно расширять окружающий и свой внутренний мир. Согласно методике Липмана, не учитель, а дети задают вопросы, которые обсуждаются на уроке. Тема выбирается детьми, что соответствует их интересам и желанию узнавать, она, находящаяся в зоне их актуального развития, проблематизируется и депроблематизируется. Это процесс, который не кончается со школьным звонком. Класс превращается в *сообщество исследователей*, идет активный поиск внутреннего смысла, приращение смысла путем наложения на него контекста интерпретатора. Огромный содержательный пласт всегда есть в подтексте, он представлен имплицитно, и детям на уроке становится доступно то неявное, что не всегда обнаруживают даже взрослые. За этим стоят особенности восприятия, востребованные в данный момент урока жизненные смыслы и, особенно, переживания. Учитель помогает ребенку самому открывать разные стороны величия бытия, ценности, которые станут важнейшим приобретением детства. Особенность уроков философии состоит в том, что они востребуют субъективность, развивают понимание как момент самопознания и взаимопонимания. «Вопрошание» — голос индивидуальности и свидетельство того, что диалог состоялся. Диалогическое пространство урока становится смысловой основой взросления ребенка. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия, — так характеризует М.Липман задачи обучения философии.

Несмотря на детальную разработанность учебных проблем учитель остается свободным как в выборе книги (с учетом возраста детей), так и сроков изучения, темпа «прохождения» материала, характера заданий для детей. *Свободный учитель и свободные дети*. Так создаются условия сотрудничества учителя и детей «на равных», в свободном диалоге.

Философия становится основой образованности, так как основу философского познания составляют обобщенные знания, позволяющие складывать универсальную картину мира, она оперирует понятиями высокой степени абстракции. С их помощью у человека вырабатывается ценностное отношение к миру и к самому себе.

Далее, несомненным достоинством философии как учебного курса, является направленность на эмоционально-волевое освоение знаний, на возникновение убежденности в том, чему следовать в своем поведении. Поскольку в основе философии лежит опыт человеческого существования во всем многообразии и полноте проявлений, то философствование становится духовным актом, востребующим не только интеллект, но и чувства, волю человека.

Философия больше, чем какое-либо другое познание, способствует выработке нравственных законов внутренними душевными порывами, а не стимулируемыми извне императивными призывами к совести и чести. Совестьливый жизнестроительный принцип можно и нужно

вырабатывать этическим путем. Изучение программы «Философия для детей» способствует этому.

Свобода, имманентная урокам философии, открывает детям самих себя через тексты. Новым, что мы внесли в курсы философии по сравнению с программой Липмана, стали тексты русской и зарубежной литературы, а также творческие задания для учащихся.

Резюмируя, можем сказать о реальности осуществления принципов этической педагогики, решения задачи *освобождения ребенка* как педагогической и социальной проблемы. На этом великом пути свободы видится возможность освобождения человечества от авторитаризма, насилия, преодоления дисгармонии и достижения достойной жизни.

Почему традиционная педагогика до сих пор не принимает идеи свободы ребенка и свободы образования, воспитания? Остановимся на наших выводах:

— свободу как понятие часто отождествляют, особенно как житейское понятие, эмпирическое, с анархией, беспорядком, которые действительно деструктивны не только для взрослых, но и для ребенка (подростка, девушки, юноши) прежде всего;

— свобода ребенка и свободное воспитание требуют высокого, точнее сказать, высочайшего профессионализма; развить в растущем человеке такое качество личности, как свободоспособность (как совокупность развитых чувств, сознания, воли), значительно труднее, чем огрadyть системой запретов его свободу;

— боязнь свободы ребенка и свободы образования, воспитания свидетельствует о неверии в созидательный потенциал природы ребенка и в педагогику как науку и практику;

— несмотря на то, что неосвоенность педагогикой принципа свободосообразности, на наш взгляд, имела разрушительные антигуманные последствия, все-таки человечество в своей истории не выходило на грань самоуничтожения, не стояло перед проблемой выживаемости, не приходило к такому кризису образования и воспитания, перед лицом которого оно оказалось на исходе XX века.

Перечисленные опасения имеют под собой основание, могут казаться убедительными. Понятие *свобода ребенка* требует разъяснения. Оно, на наш взгляд, важно во избежание разночтений, возможной двусмысленности, исходя из его амбивалентности, с одной стороны, и для убедительности доводов в пользу необходимости принципа свободосообразности как фундаментального в педагогической парадигме современного образования — с другой. Рассмотрим понятие «свобода ребенка» с этико-педагогических позиций.

Не отрицая, наоборот, подчеркивая сильную зависимость ребенка от взрослого — утоление жажды, голода, необходимость получения тепла, физического и душевного, необходимость научения ориентировке в мире, соблюдения безопасности, удовлетворение потребности в принятии, любви, — следует признать, что взросление характеризуется нарастанием естественной потребности освоения свободы, освобождения от зависимости, приобретения независимости.

Рассматривая ребенка как уникальную духовную самость, этическая педагогика — как теория, так и практика — ориентируется на развитие у детей способности к свободе. Это снимает проблему ребенка как

объекта воспитания, но актуализирует проблему субъекта свободного развития, самопознания и деятельности. Чтобы отношения между людьми гуманизировались, развилась альтруистическая направленность становящейся личности, надо осуществить право растущего человека на свободное развитие как необходимую предпосылку и гарант утверждения этических ценностей в человеческих отношениях.

Ребенок доверяет взрослым, открыт общению и познанию, он удивляется самому себе и окружающему миру. Он находится в постоянном вопрошании, освоение мира идет в процессе поиска ответов на вопросы, которые у него возникают. Он развивается, вступая в диалог, так растут и крепнут его внутренние силы, но всюду подстерегает опасность получить готовое, заимствовать чужие мысли и взгляды, чувства и желания. На него давят внешние силы; его природная неустойчивость, безличность и способность к подражанию несут потенциал деструктивности. Внутренняя несвобода и покорность требуют мудрости воспитания, создания благоприятных условий для обретения свободы и самостоятельности.

Нравственное содержание воспитания обуславливает свободу выбора между добром и злом, но не абстрактно, а конкретно — «свобода от» и «свобода для». Несмотря на смену поколений, в прошлом, настоящем и будущем остается неизменным *этическое измерение*, в основе которого находится человек как мера всего, что существовало, существует и будет существовать. Такой подход востребует свободу, максимализирует ее и творчество личности. Феномен совести, являясь пределом идеального, возникает в условиях свободы личности, свободы выбора.

Совесть характеризует личность с точки зрения способности осваивать ценности, высшие ценности, выработанные обществом. Являясь целостным образованием эмоционального, интеллектуального и волевого, совесть предполагает *предъявление требований к себе*, прежде всего, а затем к другим, поэтому является двигателем нравственного совершенствования.

Теоретическое решение данной проблемы закрывает или, наоборот, открывает педагогической практике путь поиска созидательных, конструктивных методов развития в личности *свободоспособности* или путь *бегства от свободы*, применения авторитарных методов в человеческих отношениях. История педагогики и реальная жизнь изобилуют попытками соединить высокие цели и низменные средства их достижения. Внутренний драматизм проблемы обусловлен возможностью применять неэтические, безнравственные средства ради благих целей. Поэтому диалектика цели и средств обращает нас к пониманию того, что взросление вне опыта свободы, которую с позиций традиционной педагогики принято относить к источникам пороков и бед, без творчески выработанной нравственности ведет к переносу ответственности на социальную среду и делает человека взрослым, но не повзрослевшим, слабым, безвольным и неактивным. Растущий человек озабочен проблемой, как «соответствовать», приспособиться, угодить, чтобы добиться вознаграждения, подкрепления за свои старания. Если он этого не получает, то винит окружающих, чувствует себя обездоленным, ущемленным, несчастным не по своей воле, не по своей вине. Результатом является или авторитарная совесть, подавленность, несамостоя-

тельность, или протест, озлобление, агрессивность. В любом случае происходит деформация личности, нарушение психического здоровья, возможность самоактуализироваться (А.Маслоу), спутанная идентичность (Э.Эриксон), человек не способен принимать решения и нести за них ответственность, он не приобрел экзистенциального свойства — *свободоспособности*.

Мы придерживаемся такого толкования гуманизма, который принимает человека как индивидуальность, подлинно свободное существо, человека для себя, идентичного себе. Употребляемое нами понятие «гуманизм», созвучное ненасилию над личностью, физическому, психолого-педагогическому и социальному, сопряжено с понятием *свобода*, которая выделяется нами в качестве *антропологической константы этической педагогики*. Свобода становящегося человека не снимает, наоборот, проблематизирует его отношения с окружающим миром, от которого он не свободен, но способен (свободен) выработать свою позицию в нем, вырастить личностную ответственность. Поэтому обоснование и реализацию этики свободы в педагогике считаем важнейшей задачей науки и практики. С нашей точки зрения, признание субъективного мира ребенка такой же реальностью, как и объективного, проблематизирует различие категорий свободы и необходимости, гуманной педагогической цели и этических средств ее достижения.

Истинный гуманизм сопряжен со свободой человека и ребенка в частности. Свобода — способность человека к активной деятельности в соответствии со своими желаниями. Но реальность внутренней свободы обусловлена внешней свободой, исходящей из объективного мира (среды). Человек, тем более ребенок, не волен выбирать объективный мир (среду), но обладает по мере взросления, личностного становления относительной свободой в выборе целей и средств их достижения. В данном контексте жизни и воспитания возникает личная ответственность или безответственность. Внешнее или внутреннее ограничение свободы делает человека относительно свободным или несвободным, ответственным или безответственным.

Свобода является основой этической развитости, ответственности. Свобода и ответственность — качества личности, свидетельствующие о духовно-нравственном самоопределении человека. Это социально-психологические новообразования личности, возникающие (или не возникающие) в зависимости от понимания себя и мира, в котором живет человек. Их возникновение в значительной степени обусловлено качеством образования и воспитания. Цели, содержание, методы образования и воспитания несут ответственность за возникновение (или не возникновение) данных новообразований, поэтому должны быть содействующими, помогающими процессу личностного этического развития. На протяжении детских, подростковых, юношеских лет осуществляется процесс духовно-нравственного самоопределения человека, поступающего в соответствии с собственным волеизъявлением во взаимодействие со взрослыми.

Усложнение проблем человека, превращение их в глобальные, наличие средств массового уничтожения, возрастание ответственности перед прошлым и будущим человечества востребуют свободную волю человека и его ответственность, когда «автономия воли есть такое свой-

ство воли, благодаря которому она сама для себя закон» (И.Кант). Принципы автономии воли требует не бегства от свободы, а движения навстречу ей.

Образование является той сферой жизни, которая призвана и реально может осуществить права ребенка, развить его свободу и достоинство. Образование все более превращается в наиболее значимую сферу жизни, судьба человечества зависит от «плодов просвещения». Дальнейшее развитие цивилизации убеждает, что спасти мир может воспитание, позволяющее человеку, обладающему свободой и достоинством, раскрыться во всей гуманистической полноте. Отсюда значимость происходящих в образовании и воспитании перемен для будущего всего человечества, так как результаты, достигаемые в образовательно-воспитательной области, будут благотворно влиять на другие жизненные сферы.

Развитие растущего человека возможно в сотрудничестве с взрослыми, однако, ребенок способен к приобретению собственного опыта (более того, стихийно его приобретает). Диалектикой самостоятельности и сотрудничества, свободы и взаимодействия достигается гармония между культурной средой и личностью. В процессе взросления с помощью обучения идет развитие высших психических функций как интериоризованных отношений, как основы социальной структуры личности. Поэтому для полноценного развития нужна активная, а не пассивная позиция ребенка в образовании. Стабильность и кризисы, чередуясь, обогащаясь новообразованиями, свидетельствуют о развивающейся способности воспринимать внешний мир, переводить во внутренний и создавать на этической основе Я-концепцию.

Таким образом, находясь в центре исторической перспективы, обладая огромным внутренним потенциалом, доверием к взрослым, с одной стороны, и возможностью развития лишь в сотрудничестве с ними — с другой, ребенок сам обуславливает суть педагогики. Изменение смысловой основы педагогического процесса меняет сам процесс, его принципы. Чтобы каждый человек и человечество жили по законам гуманизма, нужна адекватная педагогика. С нашей точки зрения, это этическая педагогика, реализующая синергизм, триединство фундаментальных принципов, один из которых — свободосообразность. *Синергия природосообразности, культуросообразности и свободосообразности* ставит педагогику на рельсы истинного гуманизма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М., 1986.
2. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: В 3 т. М., 1975. Т. 2.

Г.С.Радич

РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА-ВУЗ»

Одной из приоритетных задач высшей школы на пороге третьего тысячелетия является подготовка специалиста с ярко выраженной личностной и гражданской компонентой. Историческому образованию отводится в этом процессе достаточно важная роль. В очередной раз решается проблема: чему и как учить. Ориентация на накопление исто-

рических знаний сама по себе мало что дает будущему специалисту и как профессионалу, и как свободной личности. Задача — в другом. В мировой образовательной практике утвердился принцип Герберта Спенсера: великая цель образования — это не знания, а действия, т.е. единый процесс обучения и воспитания или процесс *абилитации* (целенаправленной подготовки субъекта обучения к успешной деятельности в соответствии с его потребностями). Отсюда главной задачей исторического образования становится осмысление полученной информации, превращение ее в личностное знание, в способность применить его на практике, обновить, дополнить и т.д. Исходя из государственных образовательных стандартов Российской Федерации, модели подготовки современного специалиста, историческое образование должно внести свою лепту и в фундамент формирования образованного человека. Он должен обладать не только обязательной суммой сведений из истории России и мира, но, и это главное, историческим сознанием, навыками ценностей ориентации личности, использования последних в общественно-политической и профессиональной деятельности, работы с историческими документами (в том числе в семейном архиве) и т.д. Для россиян формирование целостного представления о мире, мировом историческом процессе, его общности, неразделимости судьбы человечества при уважении и понимании самоценности каждой цивилизации, включая Россию, имеет особое значение, учитывая обостренный интерес к прошлому и неясные надежды на будущее. Поэтому остро встает вопрос о сущности и задачах исторического образования на неисторических факультетах.

Исследовательская мысль сегодня выделяет в обучении два аспекта:

1. Познавательный-деятельностный аспект касается в большей степени содержания предмета, включает познавательную, интеллектуальную сферу, связанную с закономерностями познания мира и освоением навыков жить и действовать в этом мире.

2. Мотивационно-личностный аспект, включающий сферу эмоций и чувств при изучении, самооценки и самосознания, межличностных отношений и т.д.

Однако реализация этих подходов поднимает еще одну сложную проблему — взаимодействия школы и вуза. Не нужно обманываться, что вуз успеет сформировать у студента историческое сознание. Образ других народов, как и собственный образ, живет в нашей душе и зависит от того, как в школе учили нас истории. Психологи подтверждают, что детские впечатления и представления об исторических событиях или личностях остаются неизгладимыми и мало меняются впоследствии. Существует своего рода матрица истории каждой страны: это доминанта, запечатленная в коллективной памяти общества. И очень важно узнать суть этой матрицы в детском возрасте. Истории и легенды, из которых она состоит, будь то героические подвиги легендарных богатырей, злоключения, приключения, легенды всегда превосходят колоритностью и выразительностью любой анализ. Марк Ферро в своей книге «Как рассказывают историю детям в разных странах мира» (М., 1992) обращает внимание на избирательность, если не сказать фальсификацию, свойственную историкам практически всех стран мира. Он называет это этноцентризмом. Например, во Франции, после того, как появ-

ляется имя Карла Великого, Священная Римская империя германской нации практически больше не упоминается, а между тем она существует еще в течение девяти веков. В арабо-мусульманском мире история утверждает, что благодаря географии исламские страны являются пупом, центром мира. Над Ираком светит самое ясное солнце. Поэтому на первом месте в истории мировых царств стоит именно Ирак (иногда+Иран); за ним следуют четыре других: Китай, Турция, Индия и Византия. Остальные страны — за чертой избранности. Арабы должны властвовать над всеми. Говоря об отрицательных качествах разных народов, географ Ибн-ал-Фарих отказывает туркам в верности, византийцам в благородстве, хазарам в стыдливости, неграм в серьезности, славянам в смелости (!), индийцам в целомудрии. И на этой базе формируется основа отношений у детей к другим народам, соседям, что безусловно проявится в политических пристрастиях взрослой жизни. Думается, российская школа не является исключением. Тем более, школа 90-х годов, когда учебники истории для всех классов переписывались не единожды. И вряд ли учителя истории в своей массе сумели освоить новые подходы к прошлому, предлагаемые исторической наукой. Возьмем безобидный пример. Роль монголо-татарского нашествия в русской империи. Все школьные учебники формируют заведомо негативное отношение к монгольскому завоеванию, используя эмоциональные описания бесчинств, разбоев, убийств в сохранившихся источниках:

У кого денег нет, у того дитя возьмет;
У кого дитя нет, у того жену возьмет;
У кого жены нет, того самого возьмет.

Попытка в вузовском курсе поставить проблему по-иному, вызывает часто протест и непонимание. Так, точка зрения Льва Гумилева, что монгольское иго было меньшим злом в русской истории и объективно способствовало собиранию русских земель в государство, анализируется на семинарских занятиях, аргументы «за» признаются, но ... не удерживается в сознании многих студентов. В последнем тестировании по курсу истории они предпочитают выбирать, как верный ответ: «монгольское нашествие — трагическое событие в судьбе древнерусского государства, приведшее к разрушению государства, городов, ремесел, культуры...».

Создание стандартов исторического образования для основной и полной школы, вузов и колледжей, думается, поможет снять проблему в перспективе. Проблема содержания образования актуальна и для вузов. Как в учебном курсе отразить фундаментальные проблемы исторической науки, ее поиски, находки, новые методологические подходы?

Так, передним краем современного исторического познания является проблема мироцелостности. Это сложнейшая задача, решение которой требует объединения усилий представителей различных отраслей науки. Ибо как структурная единица мироцелостность раскрывается средствами мироведческих дисциплин, как интегральная модель — философскими, а в динамике — историческими дисциплинами. Представление о том, что наш мир является целостной системой, опираю-

шейся на единство Био-Космо-Социосфер, начало развиваться с конца XIX века. Процесс преодоления господствующих рациональных концепций шел импульсивно, под давлением научных открытий (В.Вернадского, К.Циолковского, Л.Чижевского и др.), за счет включения в практику исторического познания элементов венаучного знания. Реальный прорыв произошел лишь в конце XX века. Усилиями многих исследователей (М.Чешков, Р.Ланда, И.Ковальченко, М.Барг, А.Гуревич и др.) в общественном сознании современников преодолевается фрагментаризация истории, утверждается идея системности и единства исторического процесса как сложнейшей непрерывно развивающейся и саморегулирующейся системы при сохранении уникальности каждого исторического типа в отдельности. Поэтому в центре внимания историков сегодня — понятие исторических типов как единиц, на которые делится глобальная общность.

Что же принять за единицу измерения исторического процесса?

Главным предметом исторического исследования сегодня провозглашен *человек*, синтезирующий в своих мыслях, чувствах, ментальных установках и поведении все факторы исторического действия. Для изучения всей совокупности элементов, характеризующих деятельность человека, современная методология предлагает два подхода: цивилизационный и системный. Требования последних более всего удовлетворяет понятие «цивилизация». В целом под *цивилизацией* сегодня понимается уровень развития человеческой субъектности, обусловленный природными условиями существования, с одной стороны, и объективно-историческими ее предпосылками с другой, проявляющийся в образе жизни индивидов, в способе их общения с природой и т.д.

На практике такой подход, заложенный в структуру программ обучения, позволяет одновременно выделять и уникальность народов (цивилизаций), и то единое, что действует как общие тенденции мирового развития, мировые закономерности. А это в свою очередь позволяет студентам анализировать, понимать сущность и единство мировых процессов.

При изучении отдельных цивилизаций акцент делается на два основополагающих фактора: природный и мировоззренческий. Поэтому в структуру учебного курса истории закладываются два типа классификации цивилизаций: первый — макромасштабный вариант, возникший под мощным влиянием природного фактора, делящий мир на «Восток-Запад»; другой подход — мировоззренческий (религиозный), опираясь на который в мировой цивилизации выделяются пять основных цивилизационных зон: христианская (католическая), православная, исламская, индо-буддийская и «очаговая». Каждый подход, безусловно, ограничен и часто размыт, но правомерен. Правомерен потому, что природный фактор играет определяющую роль в жизнедеятельности любого общества, как и мировоззрение, выработанное в условиях этой природной среды данным обществом (квинтэссенция его культуры) налагает неизгладимый отпечаток на весь характер его деятельности.

Однако для многих обществ, стоящих на промежуточных, пограничных позициях (Россия, Центральная Америка, Южная Африка) утрачи-

вается определенность характеристики, исходя из восточного или западного архетипов развития. Значительные трудности подстерегают при осмыслении сущности Российской цивилизации. Они начинаются уже с определения: русская или российская? Если русская, то какую географическую нишу надо изучать: Поднепровье или Волжско-Окский бассейн? А чье историческое влияние было определяющим: Византии или Степи? Думается, вовлечение студенческой аудитории в совместный анализ факторов позволит преодолеть оценку русской истории через дуальную оппозицию: «Восток-Запад» = «традиционная—либеральная» = «отсталая — передовая», увидеть на примере России глубинную взаимосвязь мировых и внутренних процессов развития.

Проблема мироцелостности требует привлечения дополнительных сведений о человеке и его жизнедеятельности из сферы психологии, географии, истории культуры и пр. Так, изучение влияния природного фактора предполагает изучение массы элементов: климата, количества воды, качества земельных и водных ресурсов, запасов природных ископаемых, формы их залегания, разнообразия и особенностей животного мира и пр. Контакт с природой формирует эмоциональный стереотип поведения, который в свою очередь становится основой мировоззренческого восприятия. Поэтому историческая психология дает историку ключ к пониманию мотивов поведения человека на разных исторических этапах. История медицины способствует пониманию состояния общества, его реакции на эпидемии (ведовские процессы), связи здоровья общества и его социальной активности, «загадочности» поведения некоторых исторических персонажей (Нерон, Иван Грозный).

Историческая наука также нуждается в привлечении научных достижений естественных наук. Уровень их развития на каждом этапе человеческой истории формирует научную картину мира, т.е. модель мироздания. Отказ от старой модели, формирование новой связаны с прорывом человека в познании мира и самопознании, т.е. с новым этапом духовного развития, что в свою очередь порождено научными революциями.

Научные открытия конца XX века серьезно корректируют представление об этапах становления человечества, цикличности и перспективах его развития. Так, использование методов математического моделирования в описании исторического процесса заставило человечество задуматься над сущностью и ценой общественного прогресса. Сомнение вызвала прогрессивность либерально-рыночной (западной) модели развития. Нанесенные на график фазы ее развития предполагают в конце концов переход к вертикальной линии, или вернее, к точке — так называемой сингулярности, а вертикальная линия на графике равносильна переходу в бесконечность. В применении к истории понятие «бесконечность» лишено смысла: не могут дальнейшие фазы исторического развития, следующие за постиндустриальной, все убыстряясь, сменяться за годы, месяцы, дни, часы, секунды... Значит ли это, что модель развития, в основе которой — приоритет социально-экономической компоненты, бесконечный технический прогресс, исчерпал себя? И значит ли это «конец истории»?

Проблема сохранения и выживания человечества, т.е. продолжение мировой истории, напрямую связана с новыми открытиями, поисками науки.

Таким образом, попытки реализации идеи универсальной истории, мироцелостности в вузовской практике приводят, на наш взгляд, к росту интереса студенчества к историческим проблемам, способствуют формированию у них навыков аналитической и эмоционально-оценочной деятельности, увлекают возможностями научного поиска, способствуют процессу духовного развития общества.

Мы коснулись лишь нескольких проблем формирования творческой личности в вузе. Реализация ее — дело будущего века.

Ф.Г.Сейранян, В.И.Шерпаев

ПОЛИТИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Наше общество переживает исключительно сложный этап своего развития. Процесс коренных изменений всех сфер общественной жизни, начавшийся в середине 80-х годов, продолжается с большими колебаниями, идет поиск путей к политическому, научно-техническому, экономическому, социальному и духовному прогрессу, гуманных и демократических способов соединения общественного, коллективного и личного интересов, обеспечению политической стабильности и надежной безопасности России.

В контексте преобразований идет реформа системы высшего образования. Первые шаги реформы обнаружили парадоксальный факт — в нашем сверхполитизированном обществе явно недостаточно внимания уделяется развитию и изучению политических наук. В то же время опыт более развитых стран мира показывает, что политическое образование было и остается важнейшей составной частью социально-гуманитарной подготовки современного специалиста.

Поэтому изучение студентами в рамках самостоятельной науки и учебной дисциплины политологии целостной и логически обоснованной системы знаний о политике, власти и властных отношениях, политических интересов и сознании, политической культуре и деятельности людей, об организации политической жизни общества, функционировании и развитии политических систем, является актуальным и объективно необходимым условием их предстоящей профессиональной деятельности.

Реформы, происходящие в нашей стране, поставили множество практических и теоретических вопросов, на которые непросто дать и сегодня квалифицированные ответы. Эйфория перестроечного времени, вызванная ожиданием быстрого повышения уровня и качества жизни, сменилась сначала скептицизмом, а потом тревожными ожиданиями уже не улучшений, а ухудшений (в обществе всерьез обсуждаются проблемы голода, кризиса власти, государственных потрясений, гражданской войны, безработицы, неуверенности в завтрашнем дне и т.д.). От политиков многие требуют более решительных и кардинальных действий, от обществоведов — ответа на вопрос: в чем причины создавшегося кризиса и каковы пути его преодоления?

Извечные вопросы для России «Кто виноват?» и «Что делать?» по-прежнему остаются самыми актуальными.

Полагаем, что понимание современной ситуации нельзя оценить без учета фактора Запада и его влияния на молодых реформаторов, не имеющих политического опыта в условиях стратегической борьбы.

Анализ событий, уже происходивших в России ранее, показывает, что Запад всегда требовал от России невозможного и часто действовал вопреки своим долговременным интересам.

После Октябрьских событий 1917 года Запад выступил за продолжение войны, давил на Россию и был слеп и глух к своим аналитикам и теоретикам, утверждавшим, что Россия выдохлась в результате войн, революций и приближается все ближе для решения политических и экономических проблем к диктатуре на манер якобинской. Так оно и случилось.

Наши западные партнеры, на которых возлагалось много надежд в начале 90-х годов, закрывая глаза на разорение страны, на бедствие миллионов людей, постоянно пытаются прибегать к политике диктата по отношению к России, ориентируясь на наших радикалов, не считаясь с существующей действительностью, с психологией российского народа, создавая тем самым основу для произрастания левого и великодержавного радикализма.

И если обратиться к всемирной истории, то можно понять, что и фашизм в Германии был порожден политикой западных стран-победительниц. Идея фашизма быстро овладела умами немцев, потому что экономические неурядицы, кризисы наложились на ущемленное национальное достоинство и сознание немцев, произошел психологический сдвиг.

Здесь естественным образом напрашивается аналогия между февралем 1917 года и демократическими процессами, происходившими после августа 1991 года. В Февральской революции не были решены крупные проблемы, волновавшие большую часть населения России, топтание на месте, нерешительность власти расчистили путь к новой революции. А что сегодняшние перемены?

Эти так называемые революционные перемены наших дней жестоко надругались над кредитом доверия, который народ оказал реформаторам. Плодами событий, происходивших в начале 90-х годов (это и демократизация политических институтов, и выборы в органы власти) воспользовались прежде всего криминальные авторитеты, спекулянты и финансовые олигархи, а также их приспешники во всех сферах жизни.

Говоря словами политолога Алексея Кивы, такого мощнейшего криминального сообщества, какое появилось за годы гайдари-чубайсовских реформ, мир не знал. Поэтому Запад не понимает масштабов проблемы и способов ее решения, которые далекий от понимания нашей действительности Совет Европы наверняка не одобрит и которым наши ориентирующиеся на Запад либерал-демократы будут противодействовать.

Чтобы глубоко разобраться в происходящих в России политических событиях, нужно сегодня много знать, уметь анализировать, обобщать и сопоставлять конкретные факты, события, платформы и программы различных партий, движений, групп, фракций. Нужно увидеть и определить истинное лицо лидеров этих движений, а это не так просто.

Без учебы, само по себе ничего в гуманитарных знаниях и политическом образовании не прибавляется. Изучение состояния гуманитарной подготовки наших молодых людей, в том числе студенческой молодежи, выявляет массу случаев значительного сокращения количества отводимого на изучение социально-гуманитарных дисциплин учебного времени и даже закрытия кафедр общественных наук.

В то же время потребности коренного обновления нашего общества, набирающий силу процесс смены сути и характера общественной системы, всего общественного уклада все настоятельнее требует профессионалов, имеющих не только глубокую и всестороннюю специальную (профессиональную), но и общую гуманитарную подготовку.

В этой связи хотелось бы заметить, что западный прагматичный мир, на опыт которого в качестве образца мы так часто в последнее время ссылаемся, не жалеет ни времени, ни средств, чтобы сформировать всесторонне развитого специалиста (чиновника-управленца, предпринимателя, военного и т.д.). В лучших вузах мира гуманитарная подготовка будущих специалистов занимает около 40 % учебного времени. Например, в американском Массачусетском технологическом институте — одном из лучших в мире — каждый студент должен изучить как минимум восемь дисциплин по общественным наукам. В вузах США преподаются американистика, история Америки, философия, социология, психология, логика, теория лидерства, различные политические, в том числе марксистские теории. Большое внимание, в этих курсах уделяется воспитанию патриотических чувств студента, уважению Конституции, формированию гражданина-патриота.

Анализ учебных программ гуманитарных вузов показывает широкую направленность и приоритетность изучения на обязательных и факультативных курсах философии, теории личности, теологии, этики, логики, основных религий мира (христианство, буддизм, иудаизм, ислам, конфуцианство), изучают литературу, культуру и искусство США и других стран, социологию, психологию, теорию и практику обучения и воспитания, иностранные языки, историю России и других народов.

Примечательно, что в специальных курсах большое внимание отводится вопросам политики: сравнительные политические идеологии, международная политика, национальная безопасность, политическое насилие и терроризм, международные организации и глобальная безопасность, американская внешняя политика, политика НАТО и другие дисциплины.

Справедливости ради отметим, что и в нашей стране проблема гуманитаризации образования ставилась неоднократно. Однако существенных подвижек в силу известных причин, не произошло. Поэтому вполне закономерно, что в последние годы вопросы гуманитаризации высшего образования активно и широко обсуждаются на различных уровнях как в Минобразовании, так и на научных теоретических конференциях, симпозиумах и «круглых столах».

При обстоятельном рассмотрении этой проблемы чаще всего выделяются два подхода. Сторонники первого под гуманитаризацией образования понимают повышение удельного веса предметов гуманитарного цикла в структуре преподаваемых дисциплин и углубление за счет

этого знаний у будущих специалистов в области культурологии, политологии, философии, языкознания и других наук. Конечно, это очень важная, но только одна сторона процесса гуманитаризации. Другой взгляд на эту проблему исходит из того, что современный специалист кроме знаний должен обладать гуманитарным стилем мышления, необходимыми личными качествами и навыками практической гуманитарной деятельности. Этот подход представляется более предпочтительным, его сторонники рассматривают гуманитаризацию образования как процесс расширения возможностей для развития личности через получение глубоких знаний на базе изучения всех общественных наук для формирования у него в процессе обучения человеческого отношения к миру, природе, личности, для создания нормальных условий учебы, использования развивающих методик обучения. Главное в гуманитаризации высшего образования заключается в перестройке всей системы образования и воспитания в сторону формирования у будущих специалистов гуманитарного профессионального мышления и мировоззрения, соответствующего типа поведения и использование всего комплекса знаний в практической сфере, в разрешении задач социально-экономического характера в обществе.

Необходимо отметить, что на путях гуманитаризации высшего образования решается одна из важнейших задач — вооружение будущих специалистов полноценной системой гуманитарного знания. А это значит, что выпускник вуза должен хорошо знать (как дополнение к специальным знаниям) экономику и менеджмент, философские учения, социологию и психологию, основы религии и этики, историю своей страны и мировой цивилизации, иностранные языки, юриспруденцию и политологию. Каждый из перечисленных элементов единой системы гуманитарного образования является ключевым и, как правило, выстраивается в соответствии с какой-то предметной ценностью при оценке той или другой общественно-политической ситуации или развития каких-то событий, явлений.

Важнейшую роль среди названных выше социально-гуманитарных дисциплин выполняет политология.

Преподаванием политологии, а также некоторых других политических дисциплин решается важная общественная задача — дать будущим специалистам глубокое политическое образование, т.е. вооружить их знаниями о политике, политической жизни — неотъемлемых атрибутах деятельности людей на протяжении всей истории человеческой цивилизации. В последние годы в нашей литературе, как и ранее за рубежом, понятие «политология» чаще употребляется в сочетании с другими — политическая социология, политическая психология, политическая статистика, социология политики, психология политики и философия политики, теория политических систем и т.д.

Объектом политологии является политика, политическая жизнь общества в самых разнообразных ее проявлениях.

Предметом политологии являются закономерности возникновения и эволюции политических интересов, взглядов и теорий, закономерности становления, функционирования и изменений политической власти, политических отношений и политической деятельности, развитие политического процесса.

Не останавливаясь далее на содержании (структуре) политологии как науки и учебной дисциплины, не подвергая анализу основные направления, по которым развивается политология (общая политология, сравнительная политология и прикладная политология), рассмотрим более подробно (с позиции преподавателя) вопрос о необходимости политического образования, обусловленности в сегодняшней общественно-политической жизни значения и важнейшей роли преподавания политологии, вооружении специалистов знаниями о политике, политической жизни — этих неотъемлемых атрибутов деятельности людей на протяжении всей истории человеческой цивилизации.

В современной реформируемой на демократических основах России это обусловлено следующими обстоятельствами:

Во-первых, политическое образование позволяет овладеть системой знаний о политике.

Политика играет большую роль в развитии общества. В наши дни главный вопрос политической жизни России — вопрос обновления всех сфер общества, о путях, темпах, последовательности преобразований.

Политика — это слово греческого происхождения и означало оно искусство управления государством, государственным делами. А в наше время слово «политика» стало более емким — это еще и деятельность в сфере отношений между большими общественными группами, партиями, социальными слоями, нациями.

Для участия в делах государства, общества нужны политические знания, и люди, лишенные их, обречены на бессловесность, политическую апатию, инертность, что недопустимо в условиях демократических преобразований. Главным требованием к человеку, желающему заняться политической деятельностью, является глубокое знание политической жизни: общественного устройства, государственного строя, политики правительства, различных политических организаций, важнейших событий наших дней. Приобрести эти знания помогает школа, вуз, изучение политологии, законов, систематическое чтение газет, журналов, статей, монографий и другой литературы.

Во-вторых, политическое образование — один из способов современной социализации личности и формирования политической культуры, приобщения к демократическим ценностям. Политика — удел немногих, но она же — судьба миллионов. От политической культуры (или бескультуры) этих миллионов в конечном счете будет зависеть и собственная судьба. При всей неприязни к существовавшим ранее формам навязывания политических идей мы не можем сегодня отказаться от внедрения различных видов политического образования.

Приоритетность образования определяется, прежде всего, самой сущностью образования, его направленностью на воспитание самостоятельного, критически мыслящего гражданина, стремящегося к совершенствованию общества, в котором он живет.

В-третьих, политическое образование способствует превращению нашего общества из объекта манипуляций властей и конфликтующей с ними оппозиции в коллективный субъект политики. Иначе говоря, политическое образование поможет каждому гражданину перевести идеи и действия политиков с «государственного языка» на человеческий. Поэтому оно и признано цивилизованным миром в качестве важной

для общества деятельности, родившейся на пересечении теории и практики, науки (политологии) и политики. Система такого образования, организованная в государственном масштабе, сама по себе становится фактором защиты гражданского общества от деспотизма государства, от чрезмерного усиления его отдельных институтов, недобросовестных действий иных политиков.

В-четвертых, политическое образование является внешним условием успешного перехода нашей страны от старого к новому политическому порядку, ибо с его помощью формируются граждане, которые способствуют его становлению и способны жить в новых условиях.

Суть обретения, постижения и построения системы гуманитарного образования, на наш взгляд, состоит в предоставлении каждому человеку возможности собственным трудом создать себе условия, необходимые для развития и самоутверждения. Это означает, что все в развитии общества — от экономики до культуры — должно служить не просто удовлетворению потребностей человека, а освобождению человека от всех конкретных форм гнета общественных отношений, возвращению человеку отчужденной человеческой сущности.

Для реализации данной цели, несомненно, потребуется целая эпоха, связанная с ликвидацией отчуждения человека от собственности, власти, духовных ценностей.

В-пятых, политическое образование жизненно необходимо как элемент подготовки квалифицированных преподавательских кадров для школ и высших учебных заведений.

Политические знания, гуманитарное образование, получаемые нашими студентами, аспирантами являются прочной основой формирования у них высокого чувства гражданина — патриота, отражают закономерности возникновения политических явлений, политических систем, становления и развития различных форм самоуправления народа и других сторон политических процессов.

Изучение политологии, других политических наук способствует познанию студентами ценностей политического опыта человечества, конституционного строя, демократических механизмов его развития, места и роли личности в правовом государстве.

Политологическое образование лежит в основе научного восприятия политических явлений, процессов и формирует политическую культуру, науку, образование, воспитание, а также цивилизованные формы контактов между людьми, свободного и широкого распространения информации — этих источников политического поведения и действий студентов и молодых людей.

Итак, приведенные выше обстоятельства говорят о необходимости для российского общества организации фундаментального политического образования, вооружения будущих специалистов системой научного политического знания. Недооценка важности политического образования чревата, как это уже было в истории нашего государства, нежелательными последствиями для политической жизни, развития демократического процесса, — повышением степени манипулируемости общества, мифологизацией политического сознания, непредсказуемыми формами политического поведения субъектов политической жизни.

В заключение остановимся на тех задачах, которые предстоит решать

в преподавании политологии и политических наук. Главными из них являются:

- дать студентам всесторонние и глубокие знания в области политических наук и их методологии; изучить ценности и демократическую практику мирового политического опыта, проблемы их актуализации применительно к возможным вариантам использования для развития политического процесса в стране;

- разработать совершенную методику изучения политических дисциплин с передачей основных теоретических положений студентам и аспирантам для постижения механизмов решения общественных проблем, перехода и утверждения страны к демократическому обществу;

- формировать политологическую составляющую мировоззрения преподавательских кадров на основе принципов демократии и ценностей конституционного правового государственного строя;

- способствовать развитию у студентов и молодежи научного стиля политического мышления, навыков и умений политологического анализа различного рода политических ситуаций, умений вести дискуссии, диалоги на политические темы;

- дать всесторонние и глубокие знания о внутренней и международной политике государства, истоках и целях, методологических и правовых основах, закономерностях и принципах формирования и реализации в практической деятельности государственных органов управления, об основных направлениях развития современного общества;

- развить навыки самостоятельного анализа, оценки и прогнозирования явлений и процессов политической сферы, источников информации результатов и последствий использования полученных обобщений и выводов по отдельным направлениям внутривнутриполитических отношений и на международной арене;

- способствовать формированию высокой политической и профессиональной культуры, умения использовать основные положения политической науки в работе с учащимися школ, студентами и аспирантами вузов;

- формировать прочные демократические убеждения, гражданскую патриотическую позицию, моральную и психологическую готовность к преодолению различного рода трудностей, верность конституционному долгу, дисциплинированность и ответственность за порученное дело;

- прививать навыки и умения, опираться на деятельность демократических институтов. Политологические знания необходимо очистить от идеологических штампов, непререкаемых установок сверху, которые противоречат творческому духу политологии как науки.

Изучая политическую сферу общественной жизни, политология вооружает студентов и аспирантов, всех слушателей знаниями закономерностей становления и функционирования политической власти, политических отношений и политической деятельности, помогает сформировать необходимые им навыки и умения равноправного участника политической жизни.

И, наконец, необходимо отметить, что политологические знания исключительно важны для педагогических кадров. Сегодня, когда процесс коренного переустройства России вступил в решающую фазу, когда оказались

неизмеримо политизированными все стоящие перед страной проблемы, когда все вопросы реформирования общества достигли кризисной ситуации, когда идет поиск новых путей вывода страны из экономического провала, изучение политологии стало настоятельной необходимостью. Соединение политической практики с наукой о политике — веление времени.

Г.И.Якушева

ПОВЫШЕНИЕ РОЛИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ДЕЛОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Успешное реформирование экономики нашей страны невозможно без соответствующих изменений в социально-культурной сфере. Как задействовать научно-технический и творческий потенциал людей, как соединить интересы отдельной личности и страны в целом? Ответу на эти непростые вопросы будет способствовать исследование, посвященное деловой культуре личности и путям ее формирования.

Как известно, понятие «деловая культура» в широком его смысле охватывает и отношение людей к труду, и взаимоотношения в процессе труда, и организационную культуру. Предметом данного исследования является процесс формирования деловой культуры отдельного индивидуума посредством его экономического воспитания и образования. Для достижения цели исследования — разработки механизма формирования трудовых и этических ценностей, обуславливающих поведение личности, предполагается решение следующих задач:

1. Выявление изменений в содержании деловой культуры под влиянием технико-технологических, личностных, управленческих факторов.
2. Определение места и роли экономического образования в формировании деловой культуры личности.
3. Выработка рекомендаций по воспитанию деловой культуры учащихся в средней школы.

Выявлению современного содержания понятия «деловая культура личности» должно предшествовать ее определение. Самой главной характеристикой человека, его отличительным признаком является его деятельность. По Фрейду, наилучшее использование пространства и времени обеспечивает человеку порядок, который определяет: что, когда и как должно быть сделано. Таким образом, каждому работнику следует учиться тому, как поддерживать и совершенствовать условия работы на своем рабочем месте, как эффективно использовать предоставленные ему ресурсы, как планировать свою деятельность. Как известно, *культура личности — это мера освоения человеком материальных и духовных ценностей и мера его деятельности, направленная на создание различных ценностей в индивидуальной практике.*

Проявившиеся в деятельности человека способности называют актуальными. Актуальные способности человека могут соответствовать и не соответствовать нормативным требованиям, предъявляемым к способу трудовой деятельности со стороны общества.

Деловая культура личности — это мера адекватности актуальных способностей субъекта производственных отношений системному качеству трудовой деятельности в определенных социально-экономических условиях.

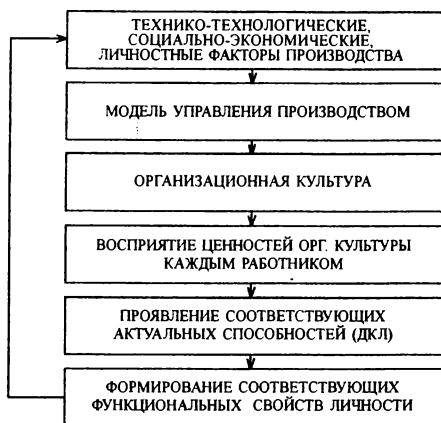


Рис. 1. Логическая схема, отражающая зависимость деловой культуры личности (ДКЛ) от уровня развития материальной культуры общества.

Рассмотрим этапы развития управленческого мышления, обусловленные изменением технико-технологических, социальных, личностных факторов производства. Принято выделять два типа управленческого мышления: технократический и инновационный. Технократический тип основывался на традициях промышленного развития первой половины XX в. Он сложился в условиях индустриального экономического роста. Труд большинства рабочих и служащих являлся преимущественно узкоспециализированным; не требовал широкой, основательной подготовки. Связи между отдельными работниками были predetermined технологическим процессом; направлены на поддержание устойчивости и стабильности производства, жестко регламентированы администрацией.

Исполнительский труд отделялся от организаторского и, следовательно, самостоятельность работников в установлении, поддержании и развитии коммуникаций была существенно ограничена. Человек рассматривался как один из видов производственных ресурсов. Основное внимание менеджеры уделяли процессу труда, поискам наилучших методов выполнения самой работы. Стимулы добросовестного труда сводились к зависимости заработной платы от выработки, трудовой дисциплины и санкциям за ее нарушение.

В 30-е гг. XX в. начинает развиваться психологическое направление в менеджменте, основанное на признании наличия у работников собственных интересов и целей. Однако переход к инновационному типу управления произошел позднее, примерно в 70-е гг. XX в., что было обусловлено технико-технологическими, личностными, социальными факторами (насыщение рынка, автоматизация производства, компьютеризация управленческого труда, повышение уровня квалификации кадров и уровня их общеобразовательной подготовки). В центре внимания менеджеров в корпорациях индустриально развитых стран в это время — новые формы разделения труда, изменение трудовых функций, организация и поддержание внутрифирменных связей, проблемы активизации новаторской деятельности, создание условий для расши-

рения инициативы работников. Для обеспечения высокой инновационной активности корпораций необходимы были соответствующие изменения в модели управления предприятием и, в частности, в менеджменте персонала. Если для технократического типа управления была выработана механистическая модель менеджмента (с вертикальной, иерархической структурой, жестким распределением целей), то инновационному подходу к управлению соответствует органическая модель.

Основные черты органической модели управления: иерархия нарушается, развиваются горизонтальные коммуникации, поощряются неформальные связи, отсутствует жесткое распределение целей и задач, происходит их постоянное перераспределение и корректировка, к управлению привлекаются рабочие, снижается уровень регламентации работ, делается ставка на инициативу исполнителя, внутреннее предпринимательство и новаторство. В рамках органической модели управления усложняется процесс управления персоналом. Считается, что отдача от работника будет больше, если он разделяет цели и ценности фирмы. Руководствуясь своей мотивацией, без внешнего принуждения человек может достичь больших результатов в труде. Поэтому менеджеры предпочитают влиять не на самого работника, а на его цели, жизненные ценности и через них воздействовать на поведение работника. Во главу угла ставится мотивация человека через удовлетворение потребностей более высокого уровня (в самоусовершенствовании, самоутверждении, самоактуализации). В отличие от технократического подхода, чертой которого является управление «трудовыми ресурсами», инновационный тип управления предполагает долговременное развитие трудового потенциала работников.

Ключевая переменная системы инновационного управления трудом — организационная культура. *Организационная культура* предприятия включает разделяемые ее работниками ценности и убеждения, которые предопределяют нормы их поведения и характер жизнедеятельности организации.

Инновационный тип управления рассматривает организационную культуру как сильнейший фактор повышения конкурентоспособности, адаптивности фирмы, эффективности производства и управления. Она находится в центре внимания менеджеров и активно формируется.

Вообще совершенствование управления в корпорациях мирового уровня рассматривается ныне как главный фактор повышения эффективности производства, достижения устойчивого развития фирмы. Это обусловлено тем, что изменилась структура издержек производства. На долю заработной платы рабочих приходится от 2 до 10 % стоимости продукции. Основную часть издержек производства составляют материально-энергетические затраты, РСЭО, накладные производственные расходы, коммерческие расходы. В связи с этим решающее значение для повышения эффективности производства имеет сокращение сроков установки и переналадки оборудования, устранение всех видов внутрипроизводственных потерь, перерасхода материалов, энергии, сырья, потерь от брака, потерь в виде незавершенного производства и внутризаводских запасов. Для направления усилий работников предприятия на постоянную борьбу со всеми видами потерь, постоянный поиск улучшений в методах и формах организации производства, повышения

гибкости, оперативности в уровне обслуживания потребителей необходимо использовать неосязаемые факторы, к которым относятся культура производства, стиль управления, организационная философия, система ценностей фирмы. Как показывает практика, в конечном счете они материализуются в конкретные показатели хозяйственной деятельности.

Сдвиги в организационной культуре начинаются с изменения организационного климата, которые в свою очередь обусловлены изменением типа управления. Для технократического подхода к управлению характерна ориентация на достижение максимальной эффективности производства. Организационный климат такого предприятия — стимулирование снижения затрат, увеличение выпуска продукции.

Основу организационной культуры предприятия составляют четкая исполнительская дисциплина, высокая производительность индивидуального труда, следование стандартам и инструкциям.

При инновационном подходе к управлению во главу угла ставятся качество и быстрота освоения выпуска новых продуктов, уровень гарантийного обслуживания, учет индивидуализированных потребностей на стадиях производства и проектирования. Для достижения успеха фирме необходима высокая «плотность» потока новаторских идей, изобретений, предложений по улучшению качества, дизайна, снижение себестоимости. В связи с этим возникает потребность в новом организационном климате. Компонентами такого климата являются поддержка стремления работников постоянно учиться, повышать квалификацию, развивать способность к преодолению барьеров между разными видами работ и функциональными обязанностями, культивирование восприимчивости к переменам, развитие духа предпринимательства. Соответственно и организационная культура постепенно меняется.

Представленные в табл. 1 элементы организационной культуры соответствуют ее пониманию как системы ценностей и норм орга-

Таблица 1

ЭЛЕМЕНТЫ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Факторы, способствующие развитию инновац. организ. культуры	Формы проявления организационной культуры				
	Отбор кадров	Работа с кадрами	Коммуникации	Оргструктура	Системный подход
1. Новые технологии	Отбор кадров, способных к решению нестандартных задач, исследовательской деятельности.	Постоянное обучение, направленное на совершенствование обслуживания клиентов.	Горизонткоммуникации, неформальное общение.	Создание времен. проблемно-целевых и программно-целевых структур.	Расширение сферы деятельности проектировщика (с уровня изделий до уровня систем и среды).
2. Сервисная ориентация	Отбор кадров, способных решать задачи в условиях изменчивости рыночной конъюнктуры.	Постоянное обучение, ориентированное на поиск путей обновления производства.	Внедрение сервисного подхода во внутрипроизводственные отношения.	Переход от линейно-функционал. структуры к продуктовой, от технологической к ячеечной, компоновке участников, УФО.	Принцип эконом. компромиссов в логистике (ориентация не только на прибыль, но и другие факторы).

низации, а также путей, с помощью которых эти ценности могут быть переданы людям. Так, важнейшей ценностью организационной культуры нового типа является дух предпринимательства. Как известно, предприниматель ориентирован на решение проблем, на материализацию новых, рискованных идей. Для него главным является движение от одной проблемы к другой, достижение конкретных финансовых результатов. Чтобы предпринимательские способности можно было реализовать в крупных корпорациях, необходимы следующие условия:

а) автономия подразделений, позволяющих предпринимателю реализовать свою потребность в принятии риска, самостоятельно отвечать за прибыли и убытки, контролировать результаты работы;

б) размеры подразделений не должны выходить за пределы, позволяющие лично входить в контакт со своими подчиненными, контролировать ситуацию.

Эти требования диктуют необходимость построения больших организаций как конгломератов автономных децентрализованных подразделений, во главе которых стоят предприниматели-менеджеры. Такая структура делает каждое подразделение, а значит, всю организацию восприимчивой к нововведениям, гибкой и адаптивной. Отражением этой идеи является выделение стратегических хозяйственных центров (центров финансовой ответственности). Для поощрения внутреннего предпринимательства создаются соответствующие условия: свобода в распоряжении финансовыми и материально-техническими ресурсами, возможность проведения собственной кадровой политики, самостоятельный выход на рынок, принятие на себя части риска, распоряжение частью прибыли от удачного проекта.

Важнейшим условием эффективного процесса нововведений являются коммуникации. Они также способствуют расширению полномочий работников и привлечению их к управлению. В связи с этим меняется отношение к неформализованным контактам как к важным источникам эффективного сотрудничества работников, групп, функциональных подразделений.

Нормативные ценности современной организационной культуры предопределяют черты *деловой культуры личности* работников фирмы. Во-первых, это профессионализм, то есть способность разбираться до мелочей в специальной области (в частности, в управлении). Во-вторых, сочетание специальных знаний и многодисциплинарной подготовки, что обеспечивает потенциальную способность к преодолению барьеров между разными видами работ. В-третьих, восприимчивость к переменам, способность активно участвовать в создании новшеств, находить нестандартные решения проблем в условиях неопределенности и повышенного риска, новаторство. В-четвертых, коммуникабельность, сотрудничество и кооперация с другими работниками. В-пятых, предприимчивость и потенциальная возможность принятия работником самостоятельных решений в нестандартных ситуациях меняющейся рыночной конъюнктуры. В-шестых, способность к планированию своего развития как личности и организации использования рабочего времени. В-седьмых, способность системного и комплексного подхода к каждой проблеме, что, в частности, выражается в ощущении своей фирмы как части чего-то большего, динамичности и измен-

чивости внешней и внутренней среды. В основе же деловой культуры личности работника современной корпорации должно быть убеждение в постоянном совершенствовании продукции, услуг, методов удовлетворения потребителей.

Деловая культура личности как мера освоения человеком ценностей организационной культуры есть одно из проявлений процессуальной стороны личности.

Предпосылкой деловой культуры личности являются потенциальные способности человека. Способности — и актуальные, и потенциальные — это свойства функциональной структуры личности. Формирование деловой культуры личности связано с воздействием на все четыре подструктуры личности (направленность и моральные качества; знания, навыки и умения; решительность и сила воли; истощаемость и работоспособность). В процессе формирования личности необходимо выделить подготовку индивидуума к трудовой деятельности в определенных социально-экономических условиях.

Процесс формирования деловой культуры личности — это доведение потенциальных способностей личности до состояния соответствия нормам и ценностям доминирующей в обществе организационной культуры

Анализ содержания организационной культуры показал, что развитие способностей личности необходимо. Какую же роль в этом может сыграть экономическое образование?

Представляется, что можно выделить три направления воздействия экономического образования на становление деловой культуры личности:

- 1) формирование убежденности учащихся в необходимости развития своих потенциальных способностей, составляющих содержание современной деловой культуры личности;
- 2) выбор формы экономической деятельности (свободное предпринимательство, наемный работник, конкретная профессия) с учетом индивидуальных особенностей психических процессов личности;
- 3) формирование навыков и умений, культивируемых в инновационных системах управления.

Экономическое образование должно помочь учащимся понять, как использовать данные им возможности, чтобы успешнее участвовать в функционировании экономики. Целью обучения основам экономических знаний в школе должно стать не формирование сведений о спросе и предложении, рынке труда, безработице, инфляции и т.д., а формирование представления у учащихся о его участии в экономике. Это возможно только тогда, когда экономическое образование приобретает характер воспитывающего обучения (когда знания становятся убеждением, а навыки доводятся до умений). Экономическое образование должно воздействовать не только на II подструктуру функциональной структуры личности, но и в совокупности с другими гуманитарными дисциплинами (философия, психология, история и др.) на I и III подструктуры (моральные качества, воля и решительность личности).

В табл.2 представлена конкретизация роли экономического образования в становлении деловой культуры личности учащихся.

Таблица 2

РОЛЬ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТАНОВЛЕНИИ ДЕЛОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ

№ п.п.	Вопросы курса по основам экономики	Компоненты деловой культуры личности						
		Про-фесси-она-лизм	Нова-тор-ство	Пред-при-имчи-вость	Комму-ника-бель-ность	Сис-тем-ный под-ход	Умение ре-шать про-блемы в неопредел. ситуациях	Са-мо-ме-нед-жмент
1.	Специализация и экономическая эффективность	+						+
2.	Основные вопросы экономики («что выпускать») («как выпускать»)		+	+		+	+	
3.	Основы менеджмента (новое управленческое мышление)		+	+	+	+	+	
4.	Рынок труда	+	+	+				
5.	Управление персоналом	+	+	+	+	+	+	+

Рассмотрим более подробно направления воздействия экономического образования на формирование навыков и умений, культивируемых в инновационных системах управления.

Так, важным элементом деловой культуры личности в современных условиях является умение решать проблемы в неопределённых ситуациях. Для выявления причин возникновения проблемы нужно тщательно проанализировать взаимосвязь между результатами деятельности и возможными причинами, их породившими. Установка на широкую вовлеченность персонала в управление производством, в частности в обеспечение качества продукции, требует овладения простейшими методами анализа проблем. Например, в Японии каждый школьник, каждый рабочий, занятые в кружках качества, знают простейшие статистические методы определения качества продукции. Отработка приемов и навыков группировки данных, знакомство с диаграммой Парето, схемой Исикавы на практических занятиях по теме «Моделирование производства и маркетинга» позволили бы повысить готовность учащихся к решению сложных проблем, обусловленных взаимодействием различных факторов случайного характера.

Развитию новаторского типа мышления способствовало бы ознакомление и овладение учащимися простейшими методами проектирования: формулирование цели, поиск и анализ литературы, интервьюирование и анкетирование потребителей, «мозговая атака», классификация.

Огромное значение для формирования деловой культуры личности имеет преподавание учащимся основ самоменеджмента. Именно самоменеджмент является ключом к профессиональному самовыражению, развитию способностей личности. Основная цель обучения методам самоменеджмента — способствовать максимальному использованию учащимися собственных возможностей, сознательному управ-

лению течением жизни. Эффективное использование времени, проявляющееся в том, что все необходимые работы выполняются в соответствии с планом — важная составная часть деловой культуры личности. Как известно, самоменеджмент включает выбор приоритетов, постановку цели, планирование использования времени, организацию и самоконтроль. Обучение самоменеджменту способствует не только формированию знаний и умений учащегося, но и тренирует его силу воли, то есть обеспечивает комплексное воздействие на личность.

Эффективность преподавания основ самоменеджмента учащимся достигается в том случае, если в результате изучения основ экономики ими был сделан выбор экономической формы своей деятельности в будущем, намечены ориентиры собственного участия в функционировании рыночной экономики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грачев М.В. Суперкадры. Управление персоналом в международной корпорации. М., 1993.
2. Зайверт Л. Ваше время — в ваших руках. М., 1990.
3. Карлоф Б. Деловая стратегия. М., 1991.
4. Мир философии. Человек. Общество. Культура. М., 1991.
5. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М., 1986.
6. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех. М., 1993.

И.А.Серова

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ВРАЧА В ПРОЦЕССЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Гуманитарное образование врача складывается из нескольких компонентов: изучение курсов истории России, истории медицины, медицинской психологии, философии, биоэтики, социологии, основ права, политологии, экономики, информатики, иностранного языка в студенческие годы; в аспирантуре углубленно изучается философия для сдачи экзамена кандидатского минимума; на факультетах усовершенствования врачей и факультетах повышения квалификации преподавателей медицинских вузов слушатели получают теоретическую и практическую подготовку в области информатики, педагогики и психологии.

Насколько эффективно процесс гуманитарного образования влияет на развитие личности врача? Для содержательного ответа на поставленный вопрос необходимо определиться с исходными понятиями — «личность» и «профессиограмма». В сфере непрерывного образования методология исследования не может не быть многомерной. Мы считаем необходимым опираться на подходы и определения понятия «личность», сложившиеся в философии, психологии и педагогике.

В философии личность рассматривается как социальное качество человека, содержание которого определяется совокупностью играемых субъектом социальных ролей. В психологии широко используется понятие, сформулированное А.В.Петровским, «личность — это Я в других и другие во мне», соответственно, безликим рассматривается человек бессодержательный для окружающих. В педагогике личность —

динамичное качество человека, обеспечивающее развитие его отношений с миром, с другими людьми и с самим собой.

Профессиограмма врача строится на основе вышеизложенных понятий. В нее входят: гностический компонент — умение учиться, клинически мыслить, психологический компонент — умение общаться, мануальный компонент — умение работать руками, прогностический компонент — умение предвидеть будущее больного, административный компонент — умение строить свои отношения с коллегами различного уровня квалификации. Интересно, что когда французского клинициста А.Труссо спросили, что требуется от доктора, он ответил: «Много здравого смысла, немного такта и смелости». — А знание? — «Знания? Да, оно может иногда пригодиться».

Попытаемся зафиксировать точки влияния процесса гуманитарного образования на развитие личности врача через внедрение гуманитарного знания в профессиограмму медицинского работника.

Безусловно влияние гуманитариев на развитие личности врача в гностическом аспекте. Высокая общая культура позволяет решать ряд задач, причем не только в плане квалифицированного исполнения своей профессиональной роли, но и в плане самосовершенствования. Для врача сегодня как никогда раньше актуальна парадоксальная мысль Л.Кэррола — чтобы оставаться на своем месте, надо бежать со всех ног. Знания в медицине удваиваются каждые два года — тот, кто не успевает учиться, отстает навсегда.

Справиться со все возрастающим информационным потоком способно далеко не каждое мышление. Массивы информации поддаются обработке мышлением с хорошо развитой интуицией. А интуиция, как известно, дочь правого полушария человеческого мозга. Гуманитарное знание призвано растормаживать деятельность правого полушария. На медицинском факультете университета штата Масачуса был проведен эксперимент: студентам на выбор предложили 300 предметов, направленных на развитие способностей образного мышления, художественного восприятия действительности, освоение которых в несколько раз повысило креативность мышления выпускников.

Известна высокая общая культура В.М.Бехтерева, С.П.Боткина, Н.И.Пирогова. Именно она, по выражению В.В.Вересаева, способна покорять и подчинять себе душу больного. Швенингеру, врачу Бисмарка, принадлежит изречение: «Быть врачом — значит всегда быть сильнее, чем из двух». Силу духа можно черпать только в культуре.

Вместе с тем, несмотря на очевидное позитивное влияние гуманитарного образования на развитие личности врача в гностическом аспекте, нельзя не видеть серьезных проблем, сопровождающих этот процесс. Исследования инициативности, чувства нового у студентов медицинских вузов в нашей стране показывает резкое снижение креативности мышления к старшим курсам. Не потому ли это происходит, что гуманитарный блок в медицинском образовании в новом учебном плане смещен на первые два курса — все перечисленные в начале статьи гуманитарные предметы студенты проходят на первом и втором курсах. К пятому курсу очень жесткий, профессионально специализированный учебный план, не позволяющий студенту ни на минуту расслабиться, получить от жизни и учебы удовольствие, убивает все челове-

ческое в человеке интенсификацией, организацией и специализацией. Иллюстрацией правомочности предшествующего высказывания является проводимый нами уже второй год тест знания Конвенции ООН о правах ребенка. Среди прочих студентам предлагается ответить на провокационный вопрос: существуют ли ситуации, когда продажа ребенка является законной? (а) В ситуации, когда родители алкоголики; б) в ситуации, когда ребенок находится в доме ребенка; в) в ситуации, когда родители не могут обеспечить ребенка; г) в ситуации, когда родители имеют долг и закладывают ребенка в качестве залога). Второй год половина тестируемых студентов находят в предложенных ответах правильный. По точному выражению К.Ясперса, «индивид распадается на функции» (3. С. 309). Соответственно, в парадигме врача жизнь людей превращается в ничто и лапидарная надпись, высеченная на могиле московского врача Ф.П.Гааза, — «Спешите делать добро!» — вызывает кривую усмешку.

Технологизация образования на старших курсах искажает картину мира. Хорошо известный в Советском Союзе терапевт Н.В.Эльштейн в своей книге «Медицина и время» соглашается с публикациями, появившимися за рубежом, доказывающими, что «существует глубокая историческая связь» между научно-техническим прогрессом в медицине и общей деградацией врачебной репутации» (2. С. 39). Число специалистов уже приближается к количеству органов человека, в медицине насчитывается более 350 специальностей. Известная антиномия — лечить больного или болезнь — однозначно решается в пользу болезни. В этих условиях неизбежна недооценка личности больного и переоценка собственной персоны, что в основании искажает картину восприятия действительности, обращает процесс врачевания в психотравмирующую реальность. Личность больного заслоняется анализами, кривыми диаграмм, былой принцип отношений «врач — больной» подменяется принципом «врач — аппарат — больной». В ходу термин «ветеринаризация врачевания» — врач и больной не разговаривают друг с другом. Нередко, войдя в кабинет врача, люди сразу раздвигаются. Очевиден процесс уничтожения радости от профессионального труда. «Отсюда глубокая неудовлетворенность человека, лишенного своих возможностей, — врача и больного, учителя и ученика и т.д. Несмотря на интенсивную, едва ли не превышающую силу работу, сознание подлинного ее выполнения отсутствует» (3. С. 330).

С другой стороны, достаточно широкий пласт гуманитарного образования на первых курсах не эффективен как фактор формирования личности врача-гуманиста по вполне очевидной причине: психология, социология изучаются параллельно не с клиническими дисциплинами, а одновременно по преимуществу с анатомией. Студента учат психологическим основам общения с больным чисто теоретически, ибо работа в клиниках начинается лишь на третьем курсе, а на первом и втором курсах будущие врачи в основном общаются с трупами и скелетами. Более того введение в специальность настолько куце, что читать лекции по гуманитарным дисциплинам профилированно очень не просто. Например, примитивный иллюстративный материал в курсе логики не встречает понимания, ибо слушатели не знают азов профессии. Простая фраза: «Знакомство с предметом можно начать с указания на

этимологию слова, к примеру, слово «диабет», что в переводе с греческого — «прохожу сквозь», — не вызывает у слушателей никаких профессиональных ассоциаций, они даже не могут сообразить, что речь идет о сахаре, который проходит сквозь организм, не усваиваясь.

В психологическом аспекте профессиограмма врача нуждается в «психотерапевтической коррекции» со стороны общества. В современной России сложилась парадоксальная ситуация: врач властями поставлен в условия, которые провоцируют его играть с пациентами в игры, обычно используемые людьми с неустойчивой психикой. С антологией игр, как известно, можно познакомиться в работах Э.Берна (1).

Э.Берн считает, что любая психика складывается из позиций Ребенка, Взрослого и Родителя, которые являются результатом прошлого опыта человека и входят в структуру его личности с теми же самыми названиями. Интересно описание внешних признаков перечисленных состояний. Для Родителя характерны: нахмуренный лоб, поджатые губы, указующий перст руки, качание головой, «грозный вид», постукивание ногой, руки на бедрах, руки, скрещенные на груди, заламывание рук, щелканье языком, вздохи, поглаживание другого по голове. Вербальные выражения Родителя: «Я собираюсь прекратить это раз и навсегда; ни за что на свете; запомни навсегда; неужели это трудно понять; я бы на твоём месте; сколько раз я тебе говорил?...». Внешние признаки Дитя: слезы, дрожание губ, надутые губы, вспыльчивость, высокий хныкающий голос, закатывание глаз, пожимание плечами, потупленный взор, поддразнивания, надоедания, восторг, смех, ерзанье, хихиканье. Вербальные признаки: «Я желаю; Я хочу; Я не знаю; а мне какое дело; мне все равно; мне кажется, когда я вырасту большой, стану лучше...». Лицо Взрослого обращено прямо вперед и при слушании голова наклонена. Вербальные признаки: «почему, где, когда, как, кто, сколько, каким образом, правда, ложь, вероятный, неизвестный, объективный, я думаю, я вижу, это мое мнение и т.д.».

Все три состояния личности есть у каждого человека и каждое из них необходимо для того, чтобы сделать жизнь человека полной, а общение с другими людьми интересным и многогранным. Выраженность всех вышеперечисленных компонентов личности может быть различной в зависимости от генетических факторов и техник воспитания.

Профессиональную эгограмму личности врача формирует общество через манифестацию базисной системы ценностей. В постперестроечное время произошла кардинальная переоценка ценностей: врач из уважаемого государственного служащего превратился не в производителя услуг, как того требуют рыночные отношения, а в бомжающего попрошайку. Закончив шестилетнее обучение в вузе, проспециализировавшись год в интернатуре и затем два года в ординатуре, молодой врач имеет зарплату менее десяти долларов в месяц. Психологически этот факт не позволяет во внутренней структуре личности врача Взрослому занять доминирующие позиции. Внутренний Ребенок испытывает чувство страха, неблагополучия, тревоги и т.д., провоцируя Родителя на критические высказывания, обвинения и наказания других людей. Отсюда игры, в которые играет уже не пациент с врачом, а, наоборот, врач с больным. Источником игрового поведения является обиженный Ребенок, который, чтобы преодолеть обиду, становится крити-

ческим Родителем. Следует иметь в виду, что психологические игры — это не приятное времяпрепровождение, а скрытые или открытые конфликты.

Перечислим наиболее популярные игры во врачебных кабинетах:

1. «Деревянная нога» — что вы хотите от человека, у которого деревянная нога. (Что Вы хотите от врача, если мы так загружены и нам так мало платят).

2. «Попался, сукин сын» — пациент ловится на неточности исполнения предписаний врача и, как следствие, ему указываются его личные недостатки.

3. «Смотрите, как я старался» — врач прилагает максимум усилий для достижения результата, а затем сам разрушает все, чего достиг, указывая на невозможность финансирования самого дорогостоящего и эффективного этапа лечения.

4. «Оранжевая» — соревнования в кабинете врача, чьи страдания больше — врача или пациента?

5. «Безобразия» — на все попытки пациента зайти в кабинет врач реагирует строго: «Я занят»

Справедливости ради следует отметить, что больные в нынешних условиях, тоже не прочь поиграть. Одна из наиболее часто встречающихся игр «Да... но...»:

— Доктор, я себя плохо чувствую.

— А почему бы Вам не полечиться в стационаре?

— Да, это было бы неплохо, но кто будет ухаживать за детьми и мужем?

— Вы можете полечиться дома.

— Да, я согласна, но кто за меня будет работать?

И так далее... Игра «Да... но...» в этом же кабинете через некоторое время может перерасти в игру «Все из-за тебя», когда в ход идут обвинения в адрес беспомощной медицины. В этой ситуации возможна агрессивная реакция со стороны врача, заканчивающаяся разбирательством на более высоком уровне, или защитная реакция в виде игры «Я просто пытаюсь Вам помочь» — попытка сбросить с себя бремя ответственности.

Столь подробный образ игрового поля в современной медицинской реальности написан с целью фиксации важнейшего проблемного объекта исследования гуманитариев. В нашем государстве широкие народные обсуждения традиционно политизированы и заорганизованы властями. Проблемы экзистенциальные не приняты выносить на публичные дискуссии. Они решаются либо индивидуально ситуативно на описанном игровом поле, либо административно средствами морализаторства — Вы должны потерпеть, Вы должны выполнять свой долг, мы не можем давать популистские обещания, экономика страны не обеспечивает возможности должного финансирования здравоохранения и т.д.

Медицина в рыночных отношениях — очень сложная психотравмирующая реальность, причем опасная для всех субъектов взаимодействия: и для врача, и для пациента, и для власти. На Западе при достаточно совершенной правовой культуре давно поняли, что средства юриспруденции и администрирования не обеспечивают должного регули-

рования отношений врач — пациент. Ситуационный анализ медицинских казусов и коллизий стал предметом биоэтики — общественного движения, стремящегося найти консенсус интересов отдельных граждан, общества, врачей.

В настоящее время в нашей стране биоэтика включается в учебный план медицинских вузов в качестве обязательного спецкурса, расширяя возможности влияния гуманитарных дисциплин на формирование прогностического и административного профиля в профессиональной программе врача. На факультете высшего сестринского образования в течение ряда лет студенты уже изучают биоэтику в достаточно большом объеме. К сожалению, суть биоэтики в академическом изложении теряется, ведь речь идет о перескакивании принципов отношений врач — больной, одобряемых жителями западной цивилизации. Западничество в обустройстве России в данном отношении превращается часто в пустое морализаторство из-за абсолютной несоизмеримости средств, работающих в здравоохранении.

На наш взгляд, суть биоэтики в том, что это общественное движение за гуманизм и справедливость в сфере медицинских услуг. Соответственно, гуманитарии, работающие в медицинских вузах, должны способствовать расконсервации болевых проблем общения в сфере медицинской реальности. Широкий дискурс, направленный на формирование позиции Взрослого в психике врача, пациента и власти в реалиях нищеты, является необходимым элементом совершенствования существующих сегодня общественных отношений. Неполадочность многих дискуссий последнего десятилетия породила подозрительность в отношении эффективности публичных раздумий о главном. Но следует признать, что, как несмотря на абсурдность жизни, нет большего абсурда, чем не жить, так и, несмотря на неэффективность общественных дискурсов на деонтологические проблемы, нет другого средства реального продвижения проблемы в сторону гуманизации процесса врачевания, чем заинтересованное, спокойное, философское обсуждение обстоятельств жизни врачей и пациентов. Размышление без поиска виноватых. Начинать необходимо с серьезных гуманитарных дискуссий на семинарах студентов и врачей, которые позицию Взрослого по отношению к пациенту первоначально должны сформировать в общении с «суррогатным пациентом», роль которого с успехом может сыграть преподаватель гуманитарных дисциплин.

Таким образом, гуманитарное знание так или иначе работает на совершенствование профессиональной подготовки врача в гностическом, психологическом, прогностическом и административном аспектах, тем самым способствуя достойному исполнению личностью ее профессиональной роли. Совершенствование гуманитарного образования в медицинском вузе связано с преодолением преподавателями, работающими в этом блоке, комплекса неполноценности, ненужности. Философские раздумья у постели больного раздражают сегодня многих: и власть, и часто врачей, и медицинских сестер, и даже иногда родственников пациентов. Но, к сожалению, высшую справедливость на Земле и в условиях экономического кризиса никто не отменял: все люди смертны и каждый умирает за себя сам. Избежать столкновения с медицинской удаётся немногим. Следовательно, думать надо всем!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапии. СПб, 1992.
2. Эльштейн Н.В. Медицина и время. Таллин, 1990.
3. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1994.

С.А.Днепров

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Впервые о педагогической науке как об осознанном воспитании писал С.И.Гессен еще в 1923 г. Однако выделение педагогического сознания в структуре общественного сознания осуществлено В.А.Демичевым только в 1969 г. Он обозначил эту форму сознания и выделил в ней две части: идеологическую и социально-психологическую. Различные аспекты педагогического сознания как явления действительности и категории науки изучались И.Я.Лернером и В.А.Сластениным.

И. Я.Лернер определил педагогическое сознание как совокупность педагогических идей, целевых установок, ставших ориентиром и инструментом педагогической деятельности индивидов — ученых-педагогов, учителей, организаторов просвещения, это целостная система ориентаций и ценностей общества и индивида в области педагогики.

Философские и социальные аспекты развития и становления педагогического сознания исследованы В.Н.Филипповым и Л.А.Беляевой, которые определили педагогическое сознание как совокупность идей, взглядов, теорий, чувств, настроений, ценностных ориентаций, связанных с социокультурным воспроизводством человека. Однако мы не нашли в названных публикациях исчерпывающих ответов на вопросы о сущности, содержании, структуре, причинах появления, факторах и уровнях развития, технологии формирования, мотивах развития, закономерностях становления педагогического сознания у будущих учителей. Поэтому мы рассматриваем возможности его научного исследования в науках об образовании.

Почему сегодня актуальны исследования научного педагогического сознания?

До сих пор развитие образования и наук о нем в основном строится на эмпирических знаниях, на основе житейских представлений, свойственных обыденному педагогическому сознанию, под которым мы понимаем способность человека к восприятию, пониманию и осмыслению образовательного процесса и себя в этом процессе на основе представлений, знаний, установок и стереотипов, свойственных повседневному опыту людей и доминирующих в социальной общности, к которой они принадлежат.

Почему обыденное педагогическое сознание способствует отставанию образования? Педагогический анализ позволил выделить объективные, объективно-субъективные и субъективно-объективные причины отставания образования от запросов общества. Первая среди объективных причин — процессуальная. Образовательный процесс является своеобразной виртуальной реальностью и имеет весьма отдаленное сходство с действительностью. В процессе образования человек живет особой жизнью, причем чем сложнее становится образова-

ние, тем более эта виртуальная реальность отрывается от реальной жизни. Попытки некоторых педагогов процессуально «сблизить» образование и жизнь пока не увенчались успехом. Одна из важнейших закономерностей образования заключается в последовательности и систематичности. Оно разворачивается от простого к сложному, от незнания к знанию, а реальная жизнь предстает перед человеком сразу во всех своих проявлениях.

Вторая причина — отрыв содержания образования от «содержания жизни». В процессе образования человека невозможно выучить, не научив отделять сложное от простого, основное от второстепенного, а в жизни важна любая мелочь. Кроме того, содержание реальной жизни предстает перед учениками не в непосредственной данности, а в виде учебных предметов. Предметное разделение содержания образования упрощает усвоение, но разрушает единую картину мира.

Третья объективная причина — временной разрыв между образованием и практикой. К тому времени, когда заканчивается образование, человек нередко забывает не только то, с чего началось его обучение и воспитание, но и то, что происходило с ним на занятиях совсем недавно. Более того, чем лучше образование, тем быстрее и чаще это случается! В психологии давно известен так называемый «эффект Б. В. Зейгарник»: если действие полностью завершено человеком, то оно забывается, если не завершено — остается в его памяти. Таким образом, простое, но забытое правильное решение после завершения образования способно превратить мелкую проблему в большую, а большую в катастрофу.

Первая объективно-субъективная причина отставания образования от жизни обусловлена трудностями внедрения достижений педагогической науки в образование, связанных между собой двумя основными каналами. Один из них — непосредственный. Он используется учителями, которые, ознакомившись с последними достижениями в науке, внедряют их в своей деятельности. Однако он имеет весьма вероятностные последствия. Одни педагоги считают пригодным для внедрения одно сочетание методов и средств обучения, а другие — совершенно иное. Печальный опыт внедрения «липецкого опыта» показал, что достижения педагогической науки не будут использоваться радикально, массированно и целенаправленно, если будут навязываться насильно. Другой канал более радикальный, но и более протяженный во времени. Он подразумевает, что достижения педагогической науки вначале надо вводить в содержание вузовских курсов, а потом научные достижения неизбежно отразятся в деятельности будущих учителей.

Вторая объективно-субъективная причина — функциональная. В процессе образования, несмотря на то, что мы пытаемся реализовать «субъект-субъектные» педагогические отношения, учащиеся до сих пор играют преимущественно пассивную роль. Если они вовремя не перестроятся после завершения даже самого превосходного образования, то в реальной жизни будут по инерции играть эту роль и еще больше отставать от требований времени.

Среди чисто субъективно-объективных причин отставания образования первая связана с особенностями современного состояния научного познания в общественных науках. Многие научно-педагогические

исследования сознательно отстают от потребностей образования из-за боязни создания педагогических утопий — беспочвенных мечтаний, оторванных от человека и общества. Исследователи осознали давнюю и совсем близкую историю педагогики и поняли, что утопия Платона о создании идеального государства за счет воспитания или утопия «воспитания нового человека» неотделимы от насилия.

Вторая и главная субъективно-объективная причина отставания образования связана с недостаточным развитием научного педагогического сознания как у педагогов, так и у исследователей в области науки об образовании. Научное педагогическое сознание — *способность человека к восприятию, пониманию и осмыслению образовательного процесса и себя в этом процессе на основе представлений, знаний, установок, основывающихся на изучении свойств, законов и закономерностей возникновения и развития явлений в образовании. Это определенный образ чувствования, мотивации, мышления, нравственности и волеизъявления педагогов, родителей и автодидактов, являющийся ориентиром и инструментом отражения и осуществления педагогической деятельности.*

До сих пор неразвитое педагогическое сознание препятствует осмыслению и целенаправленному учету закономерностей развертывания образовательного процесса. Из-за догматизма, свойственного схоластическому и формальному уровням развития педагогического сознания, учителя и преподаватели вузов как общее, так и высшее образование нередко представляют полным и окончательным программированием человека на всю жизнь. Формирование научного педагогического сознания у учащихся поможет им быстрее перестроиться после завершения систематического образования, перейти к самообразованию и играть в жизни активную роль.

Для того чтобы созидательный потенциал образования использовался в полной мере, оно должно носить опережающий характер. Роль научного педагогического сознания в достижении опережающего образования проявляется целевым, временным, функциональным, прогностическим аспектами. Целевой аспект научного педагогического сознания связан с определением предполагаемых результатов обучения и воспитания, временной позволяет определить продолжительность различных видов деятельности, функциональный — спроектировать содержание деятельности, прогностический — позволит дать ответ на вопрос: в состоянии ли мы достичь предполагаемых целей?

Реализации опережающего характера образования препятствует обыденное педагогическое сознание, которое только отражает бытие, но не способно творить новую педагогическую реальность. Ранее на его основе создавались педагогические учения, которые объясняли и толковали явления образовательного процесса, но не могли сформировать целостный взгляд на образование и на этой основе прогнозировать его развитие. Сегодня в образовании особенно востребуются метатеории, которые могли бы разрешить глобальные проблемы в образовании и в науках об образовании и на этой основе реализовать опережающее образование. Метатеории могут возникнуть только на базе научного педагогического сознания.

Проблемы формирования научного педагогического сознания пред-

ставляют большой интерес для каждого учителя. Благодаря научному педагогическому сознанию у него появляется возможность увидеть себя в образовательном процессе. Для следования какой-либо методике вполне достаточно обыденного педагогического сознания, а для того, чтобы осмысленно выбирать из существующих и создавать новые технологии обучения и воспитания, учителю необходимо научное педагогическое сознание, так как технология предусматривает достижение заранее заданных результатов, а обыденному сознанию доступно лишь вероятностное предсказание. Обоснованным прогноз становится только благодаря научному сознанию.

Методика предполагает восприятие отдельных этапов деятельности по принципу «черного ящика», а технология — осмысление каждого этапа образовательного процесса, возможное только на основе научного педагогического сознания. Известно, что методика не воспроизводима, а педагогическая технология воспроизводима, но эта воспроизводимость достижима только в том случае, если педагоги в состоянии осмыслить алгоритм деятельности, предложенный другим педагогом. Это реально только на основе общего семантического пространства, свойственного научному педагогическому сознанию. Научное педагогическое сознание способствует целостному восприятию образовательного процесса, позволяющему снизить вероятность ошибок в педагогической технологии. Однако пока неизвестны теоретико-методические и дидактические основы, определяющие сущность, структуру, содержание, функции, уровни развития и факторы формирования научного педагогического сознания в процессе профессиональной подготовки учителей. Как же можно определить теоретико-методические и дидактические основы, определяющие сущность, структуру, содержание, функции, уровни развития и факторы формирования научного педагогического сознания в процессе профессиональной подготовки учителей? Для этого надо выявить связь педагогического сознания с подсознанием, бессознательным и надсознательным.

Прежде всего с педагогическим сознанием взаимодействует область бессознательного, включающая четыре основных компонента — инстинкты (совокупность сложных врожденных реакций, возникающих в ответ на внешние или внутренние раздражители, являющиеся несознаваемыми побудителями деятельности), рефлексy (закономерные ответные реакции организма на раздражители — врожденные механизмы фиксированной установки, обеспечивающие выполнение поведенческих автоматизмов), интуицию — механизмы подпорогового восприятия объектов и архетипы — структуры общественного бессознательного.

Область бессознательного практически неподвластна обыденному педагогическому сознанию, но находится под контролем научного педагогического сознания. С педагогическим сознанием также взаимодействует подсознание, являющееся первоосновой и неосознаваемым компонентом эмоций, чувств, мотивации, памяти, мышления и т.д.

Эмоционально-чувственная сфера входит в структуру педагогического сознания постольку, поскольку эмоции — форма непосредственного переживания значимости действующих на индивида ситуаций его жизнедеятельности. Эмоции служат своеобразным мостом от подсоз-

нения к сознанию, так как осознаются. Чувства — устойчивые эмоции, это переживаемые в различной форме внутренние отношения человека к тому, что происходит в его жизни. Эмоции и чувства входят в состав индивидуального сознания и формируются по мере его развития. Через эмоции и чувства в сознание приходит информация и знания.

Педагогические эмоции — непосредственные пристрастные переживания смысла различных явлений в образовании, обусловленные отношением их объективных свойств к потребностям субъектов. Педагогические эмоции: радость — непосредственное переживание успеха, ощущение удовольствия и осознание его причины; счастье — высшее удовлетворение своим бытием или результатами деятельности, ощущение радости, удовольствия и осознание их причин; боязнь — эмоция, выражающаяся в нерешительном оценивании страшающей ситуации; гнев — эмоция, выражающая крайне негативную оценку ситуации.

Педагогическое чувство — форма переживания человеком своего отношения к образовательному процессу, отличающаяся относительной устойчивостью и имеющая стабильную мотивацию. Например, родительские, отеческие и материнские чувства. Для педагога очень важно чувство собственного достоинства — сочетание гордости за себя, свою семью, село, город, страну; личной и социальной ответственности; идентичности, принадлежности, цели, компетентности и индивидуальности.

К эмоционально-чувственной сфере примыкает мотивационная сфера педагогического сознания, в состав которой входят потребности, под которыми мы понимаем отражение объективной нужды в чем-либо. Это состояние, создаваемое испытываемой нуждой в объектах, необходимых для существования и развития индивида.

Педагогические потребности — отражение объективной нужды человека в приобретении или передаче каких-либо социальных качеств или познаний подрастающему поколению. К ним относятся образовательные потребности, персонализация, любопытство, социальное наследование и т.д. Персонализация — реализация потребности быть личностью, запечатления себя в другом и запечатления в себе черт и качеств другого человека. Следующий компонент мотивационной сферы педагогического сознания интерес — познавательная направленность человека на предметы и явления окружающей действительности, связанная с положительным эмоциональным переживанием.

Особую роль в структуре педагогического сознания играют мотивы. Это — осознаваемая причина, побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта. Педагогические мотивы — осознаваемые причины, побуждения к образовательной деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта. Индивидуальные педагогические мотивы — осознаваемые причины, побуждения к деятельности в области образования, связанные с удовлетворением обособленных потребностей субъекта. Социальные педагогические мотивы — осознаваемые причины, побуждения к деятельности в области образования, связанные с удовлетворением общественных потребностей субъекта. Альтруистические педагогические мотивы — осознаваемые причины, побуждения к педагогической деятельности,

связанные с удовлетворением потребностей субъекта в оказании помощи другим людям.

С мотивационной сферой педагогического сознания неразрывно связана интеллектуальная сфера, которую составляют педагогическая память с ее информацией, образами, представлениями, знаниями, понятиями, категориями и теориями; педагогическое мышление, к которому относятся ум, рассудок, разум, интеллект; педагогическое мироотношение, основанное на здравом смысле, ментальности, идеалах, принципах, убеждениях на витагенном, учебном, научном и практическом опыте.

Интеллектуальная сфера педагогического сознания неразрывно связана с нравственной сферой, к которой прежде всего относится педагогический нравственный императив, под которым мы понимаем обязательное следование в педагогической деятельности нравственному долгу и моральной ответственности педагога. Главное требование — «помоги». С педагогическим долгом связаны: чувство собственного достоинства, честность, толерантность, требовательность к себе, компетентность, справедливость, законопослушность.

Моральная ответственность педагога — степень участия в профессионально-нравственной деятельности учителя, несущей ответ за свои решения и действия. Главное требование — «не навреди». Она является проявлением нравственной рефлексии — осознания образовательного процесса субъектом деятельности. Это обоснование своей нравственной позиции в принятии решений. С моральной ответственностью педагога связаны: эмпатия, педагогический такт, уверенность в себе, самостоятельность, доброжелательность, милосердие, педагогический оптимизм, совесть.

Нравственная сфера педагогического сознания сопряжена с волевой сферой. Причем эта связь настолько сильна, что некоторые исследователи говорят о нравственно-волевых качествах личности. В волевую сферу педагогического сознания прежде всего входит произвольность — способность человека действовать сознательно на основе имеющихся у него потребностей в достижении цели как образа предвосхищаемого результата деятельности. Это сознательная ориентировка на цель как в речевом плане, так и в плане представления; свобода педагогического творчества — способность человека осуществлять образовательный процесс, сообразуясь с индивидуальными представлениями о цели и процессе деятельности.

В структуре волевой сферы педагогического сознания также находится необходимость соблюдения педагогических принципов — осознанная неограниченность долга и ответственности в осуществлении образовательного процесса и волевое преодоление — способность человека действовать во имя высшей цели вопреки жизненным потребностям, интересам и мотивам. Волевое преодоление «сопротивления ученика» — способность педагога побудить ученика действовать во имя социальных и духовных целей вопреки своим жизненным потребностям, интересам и мотивам. Гораздо важнее волевое преодоление собственного сопротивления педагога — способность педагога побудить себя действовать во имя социальных и духовных целей вопреки своим жизненным потребностям, интересам и мотивам.

Сегодня в процессе образования будущих учителей совершаются как минимум три ошибки:

1. Формирование педагогического сознания не ставится как цель педагогического образования. Педагогическое сознание формируется спонтанно — обычный путь для обыденного сознания. Для научного сознания это совершенно недопустимо.

2. Формирование педагогического сознания в процессе образования будущих учителей не соответствует филогенезу, в соответствии с которым вначале развиваются эмоции и чувства, затем — мотивационная сфера, на ее основе — интеллектуальная, потом — нравственная и волевая сферы. В процессе образования делается попытка сразу формировать интеллектуальную сферу (причем, в основном, — память), а эмоциям и чувствам, мотивационной, нравственной и волевой сферам уделяется очень мало внимания.

3. Формирование интеллектуальной сферы нацелено на наполнение памяти, а не на формирование педагогического мышления. Наполнение памяти — намного более случайный процесс, чем формирование педагогического мышления. Этот процесс связан с отражением бытия в сознании, а отражение не выводит будущих учителей за пределы обыденного педагогического сознания.

Как преодолеть эти недостатки педагогического образования? Прежде всего формирование научного педагогического сознания должно стать целью профессионально-педагогического образования. Научное педагогическое сознание не должно формироваться спонтанно. Формирование педагогического сознания в процессе образования будущих учителей должно как можно больше соответствовать филогенезу педагогического сознания, в соответствии с которым вначале развивается эмоционально-чувственная сфера, затем — мотивационная сфера, на ее основе — интеллектуальная, потом — нравственная и волевая сферы. Для формирования эмоционально-чувственной и мотивационной сфер целесообразно использовать ситуации успеха в педагогическом образовании.

Если же формировать сознание путем специально организованного теоретического педагогического мышления, то можно достичь научного уровня сознания, а это поможет будущим учителям творить новую педагогическую реальность. Развитию теоретического мышления способствует раскрытие в процессе занятий практической ценности научных педагогических знаний, представленных в виде системы понятий и категорий. Между уровнем сформированности педагогических понятий у студентов и уровнем развития их педагогического сознания существует закономерная связь.

Наши исследования показали, что семантический дифференциал и парные сравнения — наиболее эффективные методы формирования понятий. Используя их, можно добиться перехода от обыденного к научному сознанию, которые отличаются друг от друга прежде всего по уровню развития мышления и по разновидностям опыта. Исследование развития педагогического сознания свидетельствует о том, что вначале происходит спонтанный переход от начального уровня — вскармливания, основанного на родительских инстинктах, эмоциях и чувствах, а не на мышлении, к прагматическому уровню, которому соответству-

ет наглядно-действенное педагогическое мышление. Далее в результате знакомства с простейшими педагогическими знаниями совершается спонтанный переход от наглядно-действенного к наглядно-образному педагогическому мышлению. Начинают осознаваться объективные причинно-следственные связи, но нет непосредственной связи мышления с витагенным опытом, а учебный, научный и практический опыт полностью отсутствуют. Это схоластический уровень развития педагогического сознания.

Сочетание витагенного опыта и простейших научных знаний приводит к тому, что педагогическое мышление развивается дальше: от наглядно-образного к рассудочному понятийно-логическому мышлению. Еще нет научного опыта, а учебный и практический опыт находятся в зачаточном состоянии, однако спонтанно развивается более высокий, чем схоластический, уровень развития обыденного педагогического сознания — просветительский.

Если же к витагенному опыту и просветительскому педагогическому сознанию добавляется творческое отношение к педагогической деятельности, то также спонтанно развивается новаторский уровень педагогического сознания. Научный опыт полностью отсутствует, а учебный и практический опыт довольно развиты.

На грани обыденного и научного сознания находится формальный уровень. Он также спонтанно развивается у студентов с довольно развитым учебным опытом, который отодвигает витагенный опыт на второй план. Научный опыт полностью отсутствует, а практический опыт находится в зачаточном состоянии.

Сознательно формируется методический уровень развития педагогического сознания. У таких студентов на первый план выходит педагогическое мышление, а эмоции и чувства оказываются на втором и даже на третьем плане. Научный опыт отсутствует, а практический отодвигает витагенный и учебный опыт на второй план.

По мере сознательного освоения новых педагогических знаний и приобретения педагогического опыта возможен переход с методического уровня педагогического сознания на технологический. Появляются зачатки научного опыта, а практический опыт вытесняет витагенный и учебный. Это обуславливает переход от информационно-репродуктивного к концептуально-продуктивному образованию. С этого момента педагогическое сознание начинает не только отражать педагогическое бытие, но и активно творить его.

Дальнейшее самостоятельное освоение педагогической науки при помощи автодидактики приводит к развитию понятийного педагогического мышления, к появлению педагогического разума, а он ведет к формированию теоретического уровня развития педагогического сознания с направленностью на обобщение, типологизацию, классификацию, систематизацию и интеграцию научного педагогического знания. Для него характерно главенство научного опыта над витагенным, практическим и учебным.

Взаимодействие педагогического разума с научным, практическим, витагенным и учебным опытом, а также с творческим потенциалом педагогов приводит к дальнейшему развитию понятийного мышления. Оно приобретает черты категориального. На его основе создаются но-

вые педагогические технологии, теории, обладающие не только субъективной, но и объективной новизной. Это наивысший уровень развития научного педагогического сознания — креативный (творческий).

На основе теоретических обоснований и выявленных закономерностей формирования педагогического сознания в 1991–1998 гг. на пяти факультетах Уральского государственного педагогического университета, в филиалах педагогических вузов и педагогических колледжей Екатеринбурга, Новоуральска и Каменска-Уральского было осуществлено опытно-экспериментальное обучение 678 будущих учителей, которое предусматривало: отражение сущности, содержания, структуры, функций, уровней развития субъектов и парадигм педагогического сознания; совместную деятельность студентов и преподавателей по раскрытию значения, построению смыслов, определению перспектив и выработке мотивов профессионального самосовершенствования; развитие педагогического мышления путем применения системы заданий и задач на основе методов семантического дифференциала, парных сравнений, проектирования и моделирования, самообучения (автодидактики) с целью формирования у будущих преподавателей научных педагогических понятий; обогащение педагогической памяти при помощи учебного, научного и практического опыта на основе актуализации витagenного опыта. В целом опытно-экспериментальная работа позволила выявить статистически значимые изменения в представленности студентов на различных уровнях развития педагогического сознания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Беляева Л.А.** Социокультурные основания педагогической деятельности : Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Екатеринбург, 1994.
2. **Беляева Л.А.** Философия воспитания как основа педагогической деятельности. . Екатеринбург, 1993.
3. **Гессен С.И.** Основы педагогики: Введение в прикладную философию: Учеб. пособие для вузов. М., 1995.
4. **Демичев В.А.** Общественное бытие и общественное сознание, механизм их взаимосвязи. Кишинев, 1969.
5. **Лернер И.Я.** Педагогическое сознание — явление действительности и категория педагогики // Советская педагогика. 1985. № 3.
6. **Сластенин В.А.** Учитель как творец педагогического процесса. М., 1988.
7. **Филиппов В.Н.** Проблема формирования сознания в философии и педагогической практике: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Барнаул, 1992.

А.Б.Азарян

ОБРАЗОВАНИЕ АКТЕРА В РУССКОЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ

Театр являет собой сложное многоуровневое коллективное творчество актера, режиссера, драматурга, художника, композитора и т.д. И все же главным звеном здесь является именно актер, от него все начинается к нему все сходится, именно он, по словам А. Ф. Лосева, составляет «спецификум театральной формы», «только театр дает личность человека с его живой душой и телом». Если стихотворение можно написать, статую можно слепить, то «актер театра должен себя самого написать на себе же, себя самого слепить из себя же [1. С. 105]. Поэтому самой сложной и ответственной задачей в театрах всех времен

и народов было именно воспитание актера. Путь и метод обучения актера у каждого народа, естественно, свой. «Зависит это от того участия мирового бытия, который доверен на жизнь каждому народу: от особого сочетания первостихий — земли, воды, воздуха, огня — которое отлилось и в составе человека (этническом и духовном); в каждом космосе складывается и особый Логос — национальное миропонимание, логика...» [2. С. 35]. Нет и не может быть единых, универсальных методов воспитания актера, так же как при всех общих родовых свойствах театра каждому уготован свой Путь.

Русский театр — сравнительно молодой театр, ему всего два с половиной века, и появился он в то время, когда ведущим театрам мира — восточному (китайскому, индийскому) и европейскому как наследнику античного театра было более двух тысячелетий. Контраст несоизмеримый. Учителем для русского театра стала Европа. Факт этот имеет для нас огромное значение, как в положительном, так и в отрицательном смысле. С одной стороны, русские люди, приобщаясь к театральной культуре Запада, как бы сокращали для себя путь собственного восхождения на высоты театрального искусства. В этом отношении поражает то, с какой быстротой русский театр осваивал чужой опыт, причем не опосредованно, через восточную Европу, а, так сказать, из первых рук: Лучшие актеры Германии, Италии, Франции обучали сценическому ремеслу начинающих россиян. Русский театр оказался талантливым учеником. Менее чем в полвека он прошел огромный исторический путь, освоил опыт, традиции всех прошедших веков европейского театра от античности до классицизма. Если в XVIII веке русский театр был старательным учеником прошлого театра Европы, то в XIX веке он с успехом осваивает современные уроки европейского романтизма и перестает быть театром, осваивающим не им сотворенный стиль, то есть освобождается от прямого ученичества. А уже в XX столетии Европа заинтересовалась русским театром, приглашая на гастроли отдельные труппы, режиссеров, актеров, которые могли бы поделиться своим сценическим опытом. Как тут не вспомнить:

«Учитель! Воспитаи ученика,

Чтобы было у кого потом учиться».

Но всякое присвоение чужого опыта чревато ослаблением собственной воли к творчеству, потерей своего лица, неумением понять и оценить театральные традиции своего народа. Учтивая это своеобразие русской духовности, С.С.Аверинцев пишет: «Нам не дано самоутверждаться — ни индивидуально, ни национально... Всякий настоящий русский, если только он не насиует собственной природы, смертельно боится перехвалить свое...» [3. С. 213]. В результате целые поколения россиян попадали и попадают в плен Западу, страстно следуя его театральным образцам. Авторитет учителя в лице Европы столь велик, что стремление русского театра догнать Европу и понравиться ей, к сожалению, и сегодня сохраняется. Вот почему так важно разобраться в том, что же является особенным для воспитания актера в русской театральной традиции. А поскольку лучше всего особенности можно выявить в процессе сопоставления, то мы и возьмем для сравнения европейский и восточный методы воспитания актера.

Формирование отечественной театральной традиции, связанной ге-

нетически с корнями народной культуры, протекало в сложной противоречивой ситуации. С конца XVII века русскому театру стали извне навязываться методы воспитания актера, которые не всегда совпадали с органикой русской души. А зачастую и противоречили национальному психоголосу.

Уже первые попытки ведущих актеров из Германии организовать процесс обучения русских людей актерскому ремеслу выявили огромную степень непонимания, несходства, несовпадения интересов, принципов, ценностей как с той, так и с другой стороны. Иоганн Кунст, возглавлявший театр в России в течение двух лет (1702—1703), жаловался в Посольский приказ на русских актеров, что они никогда не приходят в театр вовремя и так обращаются с его ценными костюмами, что этих театральных платьев и на полгода не хватит, а также, что они «непреренно по гостям в ношные времена ходя пьют» [4. С. 31]. Его преемник Отто Фюрст также был недоволен поведением русских актеров: «Ученики комедианты русские без указу ходят всегда со шпагами и многие не в шпажных поясах, но в руках носят. И в рядах у торговых людей товар емлют в долги, а денег не платят. И всякие задоры с теми торговыми и иных чинов людьми чинят...» [4. С. 31]. Более всего иностранных учителей удивляло отсутствие дисциплины у русских актеров, организованности, способности к подчинению, методичному исполнению обязанностей, соблюдению норм приличия. С другой стороны, сохранились документы, из которых становится ясно, что и актерам было чрезвычайно трудно найти общий язык с немецкими антрепренерами. Особенно характерна в этом отношении жалоба русского актера Петра Баскова на Отто Фюрста, который приходит учить их всего раз в неделю или две, да и то на короткое время, а потому «которые комедии они, комедианты, выучили, и те комедии за нерадением его в кумплиментах и неоднознатием в речах действуют не в твердости, для того, что он, немей, их русского поведения не знает». Басков просит как-нибудь принудить Фюрста приходиться на ученье два раза в неделю — зимой на четыре часа, летом на семь часов, до темноты [6. С. 22].

Диалог европейских и русских актеров явно не получался. Как немцам хотелось о-граничить, о-формить, у-законить, у-резать в различных проявлениях русских актеров, подогнав их под общеевропейскую норму, так и последним невыносима была холодная рассудительность, деловитость и расчетливость немецких антрепренеров. В такой обстановке научиться чему-то, конечно, невозможно. Причем разногласия касались даже не самого творчества, а именно вопросов организации учебного процесса, дисциплины и порядка. Здесь имеет место противостояние двух культур — европейской культуры середины с характерными для нее ценностями (порядок, равновесие, стабильность, нормативность) и русской культуры конца с ее стремлением выйти за пределы нормы, середины. «Западному пристрастию к нормам у русского противостоит поразительная нормобоязнь. Русские не умеют организовываться, поскольку они этого не хотят — из благоговения перед бесконечностью. Европа есть форма без жизни. Россия есть жизнь без формы», — считает немецкий исследователь Вальтер Шубарт [5. С. 95]. Поэтому и дальнейшие попытки иностранцев создать в России театр по образу и подобию европейских не увенчались успехом.

Уже первые опыты воспитания русских актеров ясно дают понять, что европейский метод обучения в России неуместен, поскольку в основе его лежит рационализм с чуждыми для русского творца нормами, законами, ограничениями, это во-первых. Во-вторых, не менее значимым для процесса образования является сам контакт учителя и ученика, степень их доверительности и духовного родства. В воспоминаниях М. Чехова раскрывается особое отношение русского актера к процессу обучения. «Я не могу сказать, чтобы я учился театральному искусству в школе. Нет, я созерцал моих прекрасных преподавателей: М.Г.Савину, В.П.Далматова, В.С.Глаголина, В.В.Сладкопевцева, Н.Н.Арбатова и других. Я не помню сейчас почти ничего из того, что я слышал от них в качестве теоретических руководящих правил, но я помню их самих. Я учился не у них, но им самим. И это происходило потому, что описанное выше чувство (чувство целого) давало мне единый образ их самих в их непостижимой талантливости. Полусознательно пребывал я в театральной школе. Я восторженно созерцал и восторженно играл, но ничему не учился» [7. С 56].

Под этими словами Михаила Чехова, написанными более полувека назад, мне думается, подписалось бы большинство русских актеров, как в прошлом, так и в настоящем.

Речь идет о различных способах передачи опыта актерской профессии. Актерская профессия уникальна по природе своей. Она требует от человека преобразования всей его целокупной сущности: тела, души и духа. Научить актерской профессии — значит научить индивида творить посредством самого себя, из себя самого сотворить образ другого индивида. Эта задача под силу настоящему Творцу, коим в идеале и должен стать актер. По С.Франку, с одной стороны, «человек есть творение, в котором Бог хочет выразить свое собственное существо как духа, личности и святыни», «человек есть как бы «лирическое» творение» Бога, в котором Бог хочет «высказать» самого Себя, Свое существо... с другой стороны, «Человек как таковой есть Творец» [8. С. 192]. Человек создан по образу и подобию Божию, следовательно, и ему Богом дан дар рождения, дар творчества. Наиболее глубокой интерпретацией этой библейской категории является суждение О.С.Булгакова: «Образ Божий в тварной свободе сохраняется в том, что она есть все-таки самополагание, хотя и не абсолютное, и жизнь человека отмечена непрерывным личным самотворчеством. Образ Божий проявляется потому, прежде всего, в личности, которая есть начало творчества и свободы. Однако в виду того, что творчество это не абсолютно, но предполагает для себя данность в природе человеческой, образ Божий в человеке есть и задание, которое нуждается в реализации, это есть и подобие Божие... Подобие — это и есть человеческое творчество, которое имеет для себя образ» [9. С. 169]. Итак, творчество образов есть одно из коренных свойств человека, уподобляющих его Богу, но ведь это и есть главная задача актера. Поэтому у О.С.Булгакова есть смелое замечание, что «человек есть существо артистическое — в той мере, конечно, в какой он своим «подобием» осуществляет именно «образ Божий» [9. С. 177].

Призванный Богом к творчеству, человек не в состоянии самостоя-

тельно без помощи Божией, совершить творческий подвиг, имеющий космическое значение. Для российского самосознания характерно представление об актере как о творце, имеющем дар Божий. Творчество актера всецело зависит от благодати, откровения, которое ему поступает от Бога. И тогда без видимых усилий, специальных знаний и умений актер легко и свободно находит нужные образы, слова, жесты, интонации. Творчество может быть лишь результатом «синергии» со Всевышним Творцом. Научиться этому самостоятельно, без участия Бога нельзя. Стяжать благодать можно только смирением и любовью. В процессе живого общения с Непостижимым актеру открывается тайна творчества, и тогда он творит по наитию. Про таких актеров принято говорить, что он «актер милостию Божией».

Творение актера сродни творению природы, оно также целостно и органично. У С.Н.Булгакова есть об этом следующее суждение: «Красота в природе и красота в искусстве, как явления божественной Софии, Души Мира, имеют одну сущность. Как *natura*, одновременно и *naturans* и *naturata*, непрестанно себя осуществляющая в своей идее, природа есть великий и дивный художник. Искусство, не как совокупность технически-виртуозных приемов, но как жизнь в красоте, несравненно шире нашего человеческого искусства. Понятие «искусство» в русском сознании ассоциируется с понятиями искусственность, неестественность, ненастоящее, бездушное, фальшивое, механистичное и т.д. Искусство противопоставляется Жизни, Судьбе. Вспомним Б.Пастернака:

Когда строку диктует чувство —
Она на сцену шлет раба.
И тут кончается Искусство
И дышит почва и Судьба.

Глубже всего понимание сущности искусства, его назначения, характерного для русского самосознания, раскрыто С. Н. Булгаковым. «Всякое искусство в глубине своей есть всеискусство, искусство вообще не на поверхности, не в феноменальности надо искать этого единства... Искусство хочет проникнуть до той глубины бытия, где все и все является единым; стремясь к действительности, оно ищет снять заклятие рампы с ее обманным иллюзионизмом» [10. С. 330]. Выступая против эстетического идеализма, он считает, что не художник творит красоту, а красота творит художника, а искусство не создает, а лишь являет красоту, обнажает ее. «В великом смирении художник молитвенно призывает пришествие в силу и славе той Красоты, которую искусство являет только символически. Здесь говорит уже не искусство, но та могучая стихия человеческого духа, которою порождается искусство, то вызывает не виртуоз определенной арг, но профессионал, но артист в духе, художник-человек, осознавший творческую мощь Красоты через посредство своего искусства» [10. С. 333]. Для европейской традиции было характерно иное понимание искусства, которое сводилось к резкому противопоставлению искусства и природы, театра и жизни. Начиная с эпохи Возрождения искусство мыслилось как нечто созданное, сотворенное самим человеком. Здесь имеет место установка на независимую творческую личность. Искусство рассматривается как сумма до-

стижений человека, созидającego вне синергии с Богом. «Прометеевский человек за все на свете хочет быть благодарным самому себе, но не милости Божией. Русский даже свои гениальнейшие творения воспринимает как милостивый дар Божий. Он все получает от высшей, превосходящей его силы» [6. С. 104]. Причем созданное (искусство) принципиально отличается от первоначального природного материала, бесформенного в своей основе. Искусство, напротив, воспринимается как нечто завершенное, как результат, а не процесс. Это мир второй природы, который существует по своим законам, канонам, где все выверено и отмерено, человеческим разумом все согласовано и приведено в строгий порядок.

В отличие от западноевропейской в русской традиции искусство не есть нечто ставшее, законченное, завершенное, это есть живая целостная стихия, открывая которую человек приближается к Богу. Искусство есть не результат, а путь, зов, творческий порыв «в божественной отваге себя перерасти». Здесь русская традиция обнаруживает поразительное сходство с восточной, по которой искусство есть не «искусство», а продолжение жизни, художник же транслятор языка природы, не создающий «вторую природу, а выявляющий единственно возможную и универсальную» [11. С. 211].

Если в одной системе координат театр — это результат, а в другой это процесс, то и актеры, соответственно, нужны с разными измерениями души, с разными сверхзадачами.

Европейский опыт передачи актерской профессии сводится к передаче знаний рациональным путем, благодаря которым актер должен усвоить алгебру сценического искусства, чтобы приобрести отточенную технику декламации, движения, жестов, интонации. Этот опыт основывается на многовековых традициях, идущих от античного театра. Вот что пишет М. Волошин о французском театре начала XX века: «Во Франции весь аппарат сцены, с актерами, режиссурой и декорациями есть нечто абсолютно данное, унаследованное от многих веков интенсивной театральной культуры. Аппарат этот туго поддается изменениям... Французская сцена диаметрально противоположна нашей. Она не колыбель, а прокрустово ложе, которое заставляет актеров подчиняться своей мерке и своим законам. Наши цели в искусстве противоположны. Они — народ художников-осуществителей, их искусство — искусство точнейших воплощений и тончайших оттенков. Поэтому то, что является для французов в искусстве наивысшим достижением, — для нас почти неуловимо, часто совершенно недоступно, как нечто совершающееся в иной сфере сознания. Если мы и понимаем смысл данного сценического осуществления, то для нас совершенно исчезает все же точность его оттенка, напряжение творческой силы, коэффициент преодоления... Французская сцена представляет собой музыкальный инструмент, органически сложившийся и потому слишком сложный, очень точный и совершенно не гибкий. Она так математически точно соответствует стилю французской драмы, что не может поддаваться и гнуться формам согласно формам иноземного искусства... Французы не стыдятся обнажать свое тело, но в них заложен непреодолимый стыд обнажения духа. Поэтому дух их всегда заключен в строгие и законченные формы, как в жизни, так и в искусстве, так как форма

является истинной одеждой духа. В жизни же эта стыдливость ведет к созданию масок... Парижане и в театр-то ходят вовсе не для того, чтобы видеть страшное, голое человеческое лицо — то, чего мы ищем, входя в театр: они идут, чтобы смотреть, изучать и выбирать новые маски» [12. С. 119–124].

Актер в западноевропейской традиции — это высокотехничный профессионал, виртуоз, филигранный мастер своего дела. Про таких в России говорили: «Он дитя искусства». Так, в частности, именовали И.А.Дмитриевского, талантливого ученика французской театральной школы, основоположника классицизма в русском театре, противопоставляя ему самородка А. С. Яковлева, которого с любовью называли «дитя природы». Много споров вызвала в России игра французской актрисы Рашель. И.С.Тургенев, видевший Рашель в роли Гермiony в трагедии Расина «Андромаха», писал: «Какая кружевная психологическая работа, какое знание мельчайших оттенков страсти, какая счастливая точность в их передаче. И все-таки много не хватает ее таланту или, вернее, не хватает одного — сердца, отсюда — и истинного благородства. У нее есть только благородство тела, движений, а вместо сердца — старая позолоченная монета...» [13. С. 63]. Подобные суждения высказывали не только наши соотечественники. Немецкий исследователь В.Шубарт с беспристрастием отмечал: «Как педантично, самоуверенно и холодно играют немцы — и как просто и вдохновенно русские. Русские не играют свои роли — они живут в них... По сравнению с русским сценическим искусством европейское, даже в высшей точке своих достижений, кажется чем-то искусственным, даже дилетантским. Актер-европеец не может забыть о своем «я». В своей игре он такой же (эгоист) как и в жизни; ему важно показать себя» [6. С. 105]. Игра европейского актера есть следствие, по словам Шубарта, его «точного чувства», «специализирующего видения». Он не видит «органической целостности жизни» (Киреевский), а направляет взор на частности. Из этого возникает основательность, но и мелочность, которая лишает широты кругозора и понимания единства бытия. Все проявляется в противоречии: Бог и мир, я и мир, истина и красота, вера и знание, жизнь и учение... «Европеец, обращенный к внешней стороне вещей, ощупывает всю периферию внешнего бытия. Ему чуждо ощущение целостности. Он путает ее с полнотой, поскольку воспринимает целое лишь как сумму его частей» [6. С. 106]. Европейский актер не владеет как раз тем, что в избытке даровано русскому актеру. Это именно чувство целого, ощущение целостности, которое заложено в основе национального Психологоса. Русская религиозная философия, будучи «философией всеединства», построила целостное учение о Бытии, в котором я и мир, я и Бог, истина и красота, искусство и природа не противопоставляются, а сливаются в нерасторжимое Единое. Целостность как особый способ видеть, ощущать и воспринимать мир и открывается однажды и навсегда — в блаженный миг Божией милости. Причем процветать она может только в религиозно обусловленной культуре, поскольку религия, собственно, и есть восстановление утраченного единства, обретение разрушенной целостности и цельности.

В соответствии с «чувством целого» русский актер иначе восприни-

мает процесс обучения. Для него он не может осуществляться в рамках рациональной передачи знаний, строгих систем. Ему непременно надо все со всем связать, все со всем соединить, ему гораздо ближе синтез, а не анализ. Опыт передачи сценического искусства русский актер воспринимает как «переживание», которое противостоит одностороннему рационализму, «обращает знание в сферу жизни, окунает гносеологию в онтологию. В нем внешний объект и состояние субъекта не разрываются, здесь обнаруживаются «присутствие объекта в самом процессе знания». Телесное и душевное, физиологическое и психическое, внешнее и внутреннее в переживании слиты, нераздельны. Переживание непосредственно представляет жизнь как целое. Знание, обретаемое переживанием, непосредственно представляет целое» [14. С.18–19].

Именно такое знание, как откровение, переживание, способны воспринимать русские актеры в процессе обучения. «Здесь знание есть не суждение, а чистое созерцание; и само созерцание есть здесь не созерцание чего-то, что стояло бы перед нами и могло бы быть наблюдаемо нами, а созерцание через переживание; мы имеем здесь реальность в силу того, что она в нас есть или что мы есть в ней — в силу имманентного самооткровения реальности именно в ее непостижимости» [15. С. 307–308].

Способность воспринимать/переживать мир целостно дает возможность русскому актеру для весьма оригинального метода обучения — «учиться не учась», метода, который обнаруживает удивительное сходство с восточным принципом недеяния. Из воспоминаний М.Чехова: «Один мощный импульс помогал мне на протяжении моей карьеры как студента театральной школы, актера МХАТ и директора-первой студии. Это было «предварительное чувство целого», восприятие, предохранявшее меня от какого-либо сомнения в том, будет ли удачной роль, за которую я принимался. Под влиянием этого чувства целого я без колебаний доводил до конца все, что занимало мое внимание, вполне доверяясь ему. Детали возникали самопроизвольно — я никогда их не выдумывал. Могу сравнить это с ощущением зерна, в котором удивительным образом вмещается будущее растение; как много страданий выпадает на долю тех актеров, которые пренебрегают этим чувством целого, составляющим неотъемлемую часть любого творческого процесса! Они мучительно вынашивают свои роли, изобретая характерные черты. Они вплетают их в текст роли и выдумывают искусственные жесты. И называют это работой! Разумеется, это тяжкий, мучительный труд, но ненужный. Ибо истинная работа актера в большой степени заключается в ожидании, в хранении молчания без работы до тех пор, пока чувство целого не придет к нему. Это тот цемент, который связывает детали роли вместе и удерживает их от разрушения и превращения в хаос. Я не помню теоретических принципов, которым меня учили в театральной школе, не помню самих учителей. Я изучал их, но не учился у них. Чувство целого дало мне как бы единый образ этих людей» [7. С. 149]. Метод познания, описанный М.Чеховым, характерный, пожалуй, целиком для русской театральной школы, принято называть чувственным, в отличие от рационального, характерного для европейской традиции. Мне думается, здесь речь идет не о том и не о другом, а

о третьем, исходном способе познания бытия, выявленным русскими религиозными философами. Этот способ постижения Вл. Соловьев называл интуицией, Г. Скворода созерцанием, Н. Лосский интеллектуальной интуицией, Н. Бердяев мистическим познанием, С. Франк переживанием [14. С. 28]. Это есть благодатный способ познания, который открывается человеку в момент внутреннего соединения с тем, что по существу есть все», т.е. с Богом.

На Востоке такой способ постижения бытия принято называть недеянием (увей). Следовать увей — значит слиться с природой. «Если только ты предаешься недеянию, — считает Чжуан-Цзы, — вещи сами собой будут развиваться... слейся в великом единении с самосущим эфиром. Освободи сердце и разум, стань покойным, будто неодушевленное (тело), и тогда (каждый из тьмы существ станет самим собой, каждый вернется к своему корню)» [11. С. 131]. В процессе недеяния пропадает граф между познающим субъектом и познаваемым объектом, достигается состояние однобытия. Это и есть просветление, к которому стремится восточный актер, именно так он получает «знание», которое называют «незнание». Этот метод можно охарактеризовать словами Чжу-Си из комментария к «Великому Учению»: «Чтобы создать в себе знание, следует приникнуть к вещи и постигнуть ее закон... Когда усилия будут приложены в течение долгого времени, в один прекрасный день все в вещах — их лицевая сторона и обратная, тонкое в них и грубое — все, как озаренное светом, станет ясным для нашего сердца и в своей сущности... и в своем проявлении...» [11. С. 133].

При кажущемся сходстве двух культур, двух методов постижения мира между ними существует принципиальное отличие, которое заключается в том, что восточная практика — «безблагодатный путь снизу вверх, путь трудовых усилий, а не любви, а мистическая практика восточного православия основана на стяжании благодати, на присутствии Христа уже в начале пути и проникнута пафосом любви к Богу...» [16. С. 382–383].

Особое значение для русской театральной традиции, в основе которой лежит идея целостности, приобретает связь Учитель-Ученик. Первыми учителями русских актеров были иностранцы. Сущностная противоположность различных мироощущений проявилась в непонимании, неприятии их друг друга. Отношения строились по типу Я — Оно, или Я — Он (термины М. Бубера). Если в первом случае между учителем и учеником возникала субъект-объектная связь, в которой другой лишался самости, то в другом случае возникала субъект-субъектная связь, для которой характерны противостояние, конфликт и отчуждение. Это враждебные для творчества типы отношений. Только связь Я — Ты, существующая вне категорий субъекта и объекта, создает предпосылки для творческих взаимоотношений между учителем и учеником. Трансцендируя к Ты — как к миру, а к миру как к Ты, «люди освобождаются от пут своей суеты; хорошие и дурные, мудрые и глупые, прекрасные и безобразные, одни за другими приобретают они реальность» [17. С. 302], становятся индивидуальностями и личностями, могут по-новому относиться друг к другу, помогать, воспитывать, обучать и обучаться. Такой способ жизни и означает жить по-христиански, духовно, религиозно. Абсолютным Ты является Бог, а всякое другое Ты — его

отблеск. Подобный тип общения между учителем и учеником в русском театре сложился к середине XIX столетия. Одним из первых учителей можно назвать М.С.Щепкина. Бывший «раб», самоучка и самородок, он заложил методологические и этические основы русского театра, соединив достижения европейской актерской школы и отечественной. Дело Щепкина продолжили А. Ленский, К. Станиславский, Л.Сулержицкий, Г.Товстоногов, Ю.Любимов, А.Васильев. Учитель в российском самосознании — это всегда уникальная личность, способная объединить вокруг себя актеров в некое сообщество на принципах семьи, братства, коммуны, студии, объединенных не только профессией, но и родством устремлений. «Сущность русского братства, — считает В.Шубарт, — не только в том, что люди в равной мере чем-то владеют или что они равны, а в том, что они уважают равноценность друг друга. Каждый должен быть готов видеть в своем ближнем подобие Божие...» [6. С. 133]. Задача Учителя состоит прежде всего в том, чтобы подготовить Ученика к творчеству — таинству, ибо единение земного и небесного может осуществляться в театре только через личность актера. «Театр для актера — храм. Это его святилище! Священнодействуя или убиваясь вон» [18. С. 361], — учил Щепкин актеров. И он, и его преемники были не только учителями сцены, но и учителями жизни. Чтобы воспитать в актере личность, творца, философа, мастера русской сцены пытались уничтожить в нем каботинство, лень, эгоцентризм, нарциссизм. Это было важно для открытия внутреннего «я» ученика, нахождения им самого себя. Обучение осуществлялось не словами, разговорами и моральными проповедями (на Востоке также придерживаются принципа: «Кто говорит — не знает. Кто знает — тот не говорит»), а созданием строгой художественной жизни с атмосферой аскетизма. Студия Художественного театра, созданная Станиславским с помощью Сулержицкого для обучения актеров системе, по воспоминаниям современников и самих участников, была чем-то «вроде монастыря со своим неписаным уставом и правилами поведения» и даже «превращалась в своего рода цитилице» [19. С. 29]. Драматург В.Туношенский называл актеров МХТ «театральными иноками». Эти молодые люди поняли, полагал он, что служение искусству требует «монастырского устава» [20. С. 76].

Ученики в русской театральной традиции не просто овладевают определенным актерским методом, а что очень важно, преобразуются по-человечески, меняя свое сознание, «личность приобретает новое качество, новый интенсивный способ бытия по своим особым законам» [21. С. 493].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лосев А.Ф. Театр есть искусство личности // Из истории советской науки о театре. М., 1998.
2. Гачев Г. Национальный космос // Современная драматургия. 1990. № 2.
3. Аверинцев С.С. Византия и Русь: два типа духовности // Новый мир. 1988. № 7.
4. Цит. по: Варнеке Б. История русского театра XVII—XIX веков. М.-Л., 1939.
5. Гуревич Л. История русского театрального быта. М.-Л., 1939.
6. Шубарт В. Европа и душа Востока. М., 1997.

7. Чехов М. Литературное наследие: В 2 т. Т. I. Воспоминания. Письма. М., 1986.
8. Франк С. С нами Бог. Париж, 1964.
9. Булгаков О.С. Агнец Божий. Париж, 1933.
10. Булгаков С.Н. Свет невечерний. М., 1994.
11. Григорьева Т.П. Японская художественная традиция. М., 1979.
12. Волошин М. Лики творчества. Л., 1989.
13. Цит. по кн.: Зингер Г.Р. Рашель. М., 1980.
14. Мясникова Л. А., Нагевичене В.Я. Опыт: обретение открытости и откровения. Екатеринбург, 1997.
15. Франк С.Л. Непостижимое // Франк С.А. Соч. М., 1990.
16. Бердяев Н.А. Философия свободы // Бердяев Н.А. Избр. произведения. М., 1991.
17. Бубер М. Я и Ты // Квинтэссенция. М., 1991.
18. Шепкин М.С. Записки. СПб., 1914.
19. Алперс Б.В. Театральные очерки. Т. 2. М., 1976.
20. Цит. по кн.: Рудницкий К.Л. Русское режиссерское искусство. 1898—1907. М., 1989.
21. Ильин И.А. Религиозная философия. Т. 1. М., 1991.

Т.Д.Рожина

РАЗВИВАЮЩАЯ РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В системе непрерывного образования высшая школа является одним из важнейших звеньев, обеспечивающих рост интеллектуального потенциала общества; при этом она должна функционировать в тесной взаимосвязи с другими звеньями данной системы, в первую очередь, со средней общеобразовательной школой. Цель высшего образования может быть достигнута только в том случае, если «школа-вуз» будут действовать как смежные, примыкающие друг к другу элементы в плане преемственности. Следовательно, проблемы высшей школы мы сможем рассматривать только во взаимосвязи с проблемами среднего звена системы непрерывного образования.

Можно выделить два этапа в развитии методики преподавания иностранного языка, характеризующиеся изменением его роли в развитии личности в системе высшего образования.

Первый этап: 60–70 годы.

Второй этап: 80–90 годы.

Эти два этапа отражают различные социально-экономические реалии и, соответственно, различные потребности общества в том или ином уровне развития личности. Развитие личности является результатом как социализации, то есть приобщения к ценностям общества, так и индивидуализации. Процесс социализации всегда осуществляется в конкретно-исторических обстоятельствах. Этот процесс связан с принятием индивидом выработанных в обществе социальных функций и ролей, социальных норм и правил поведения, с формированием самостоятельного и ответственного поведения в социуме.

Индивидуализация представляет собой неповторимо индивидуальный способ и форму присвоения общественных отношений, их неповторимый ансамбль. Это процесс самоопределения и обособления личности, оформления ее отдельности, уникальности, неповторимости.

Социализация и индивидуализация неразрывно связаны друг с дру-

гом. Личность выступает носителем одновременно и социально-типических и особых индивидуальных признаков и свойств. Совершенствование индивидуальности и означает развитие личности во всей совокупности ее социальных качеств. Исходным противоречием развития личности является противоречие между требованиями социальной системы (социальным заказом) и индивидуальной возможностью его реализации. В свете этого противоречия мы и будем в дальнейшем рассматривать роль иностранного языка в развитии личности.

Несмотря на то, что проблема развития личности глубоко исследована философами, педагогами и психологами, только в 1961 году эта проблема стала одним из важнейших вопросов государственной политики. Именно тогда, на XXII съезде КПСС, правящей партии страны, была поставлена задача всестороннего развития личности как концептуальная основа всей системы образования. Бурное развитие науки и техники того времени требовало усовершенствования системы подготовки квалифицированных специалистов, сочетающих в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство.

Анализируя этот тезис, можно прийти к выводу, что всесторонне развитая личность может существовать только в теоретических разработках, так как она является неким абсолютом, идеалом, к которому следует стремиться, но достичь его невозможно.

Тем не менее стремление к этому идеальному образу отражалось в теоретических исследованиях проблем личности, разработках соответствующих программ на уровне министерств и ведомств и в планах учителей и преподавателей. Именно в то время бурного научно-технического прогресса, интенсивного развития производства, появления новых технологий обществу потребовался высококвалифицированный специалист, всесторонне развитая личность, которую трудно представить без знания иностранного языка, без умения ориентироваться в зарубежной литературе по специальности. Программа неязыкового вуза имела целевую установку, в первую очередь, на привитие навыков чтения и понимания специальной литературы на иностранном языке, на умение извлечь необходимую информацию из иноязычной литературы по специальности.

В соответствии с таким социальным заказом школа и вуз ставили своей основной целью обучение чтению и переводу. В целом вся работа на занятиях по иностранному языку сводилась, главным образом, к работе с текстом. Даже работа по развитию навыков устной речи сводилась к заучиванию различных текстов, в том числе диалогов.

Здесь и проявилось противоречие между данным социальным заказом и возможностью его реализации. Это противоречие было связано, во-первых, с проблемой мотивации студентов и школьников при изучении иностранного языка. Как известно, наиболее продуктивными являются внутренние мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности, с процессом ее выполнения, основанные на заинтересованности обучаемых. Отсутствие интереса к изучению иностранного языка было в тот период обычным явлением, связанным, во-первых, с методикой изучения предмета, основанной на чтении, переводе, пересказе текстов. Эта сложная и довольно однообразная деятельность в течение 45 или 90 минут утомляла обучаемых, не способствовала созданию

психологически благоприятного климата на занятиях по иностранному языку. Само содержание учебных текстов часто было идеологизированным, что также не способствовало развитию познавательной деятельности на занятиях.

Во-вторых, отсутствовала практическая направленность изучения иностранного языка. Это было связано с известной закрытостью советского общества того времени. Где, с кем и когда можно было общаться на иностранном языке? Только специально отобранные люди после многочисленных проверок могли выезжать за рубеж, особенно в страны Западной Европы и США. Маловероятной представлялось большинству обучаемых встреча с иностранцем и у себя на родине.

В-третьих, к середине XX века в нашей стране были утеряны традиции владения языками. Когда-то до революции носителями этой традиции были офицерство, дворянство, интеллигенция. В той среде было принято владеть иностранными языками, это было требование к любому образованному человеку. Воспитание в атмосфере многоязычия сохранялось и укреплялось в гимназиях, кадетских корпусах, университетах.

В 60–70 годы общение на иностранном языке для подавляющего большинства было нереальным. К.М.Левитан провел исследование среди старшеклассников.

На вопрос: «Посещали ли бы Вы уроки иностранного языка, если бы его изучение было необязательным?»

«Да», — ответило 47 %; «Нет», — 21 %; «Не знаю», — 36 %.

Ответы на данный вопрос очень ярко характеризуют отношение обучаемых к иностранному языку.

Наш анализ был бы неполным, если бы мы не выявили и не вскрыли еще одно противоречие того времени: между социальным заказом на определенный уровень владения иностранным языком и возможностями иностранного языка, его ролью в развитии личности, так как социальный заказ был ориентирован на формально-логическое понимание языка, а не на его коммуникативную функцию.

С одной стороны, развивающая роль иностранного языка и в тот период, и по тем программам не подвергается сомнению. Особо следует отметить развитие внимания, памяти, логического мышления. Внимание как сосредоточенность и направленность психической деятельности на определенный объект выступает в качестве фактора, способствующего сохранению нужной информации в памяти. Ни один учебный предмет не способствует развитию памяти так, как иностранный язык. Запоминание большого количества лексических единиц, в результате которого происходит их закрепление путем связывания с приобретенными ранее знаниями — процесс, характеризующий регулярные занятия иностранным языком.

Кроме запоминания к процессам памяти относят процесс сохранения информации и процесс ее воспроизведения, причем воспроизведение может протекать на уровне узнавания (например, пассивная лексика), на уровне собственного воспроизведения (активная лексика) и на уровне припоминания. Изучение иностранного языка тренирует различные виды когнитивной памяти: произвольную и произвольную, механическую и смысловую, кратковременную и оперативную.

При работе с текстами, их переводе и анализе развиваются такие качества мышления как, логичность, глубина, гибкость. Обучаемые должны мыслить стройно и последовательно, глубоко проникая в сущность лексико-грамматических явлений и правильно ориентироваться в выборе адекватных значений рассматриваемых реалий в другой знаково-символической системе. Кроме того, работа с иноязычными текстовыми материалами расширяет представление о странах изучаемого языка, знакомит с их историей и традициями, обеспечивает более глубокое понимание своей специальности, знакомит с новейшими достижениями в изучаемой области.

С другой стороны, возможности иностранного языка для развития личности гораздо шире, чем те, что описаны выше, и они могут быть реализованы, в первую очередь, при коммуникативной направленности его изучения. Коммуникативность предполагает, что содержание обучения ориентировано на общение, причем средством коммуникации выступает не только язык, но и невербальные средства: жесты, мимика, телодвижение, которые играют дополнительную роль. Коммуникативность ориентирует на включение обучаемых в непосредственный акт общения между собой и преподавателем для решения жизненных задач, возникающих в ходе изменяющейся действительности.

Основополагающей характеристикой коммуникативного обучения является субъективность, которая заставляет рассматривать каждого участника процесса обучения как активный субъект, включающий все свои общефункциональные психологические механизмы, а также свою эмоциональную сферу, свои духовные и художественные переживания при решении познавательных и коммуникативных задач. Коммуникативное обучение характеризуется включением в учебный процесс, в каждое упражнение межличностного субъект-субъектного равнопартнерского взаимодействия внутри группы, коллектива. Особую значимость приобретают также различные формы коллективной коммуникации, различные формы межгруппового взаимодействия, установка на которые может быть сформулирована на каждом занятии. К характеристикам коммуникативного обучения относят предметность, диалогичность каждого упражнения, коммуникативную речевую ситуативность, иноязычную речевую активность и взаимосвязь всех видов речевой деятельности.

В 80-е годы парадигма коммуникативности стала основной платформой, объединяющей мировую методику. Трудно назвать значительный форум методистов и преподавателей или периодическое издание по психологии, педагогике, методике, где не рассматривались бы проблемы коммуникативного подхода к обучению иноязычной речевой деятельности. В России с началом перестройки, вследствие кардинального изменения характера внешнеэкономических связей и расширения совместной деятельности с зарубежными партнерами на всех уровнях появляется насущная потребность в овладении искусством деловой коммуникации и интеграции в систему мировой и национальной культур. Тенденции в обучении иностранному языку как средству общения отвечают современным потребностям общества, следовательно, изменяется социальный заказ. Обществу стал необходим специалист, владеющий искусством деловой профессиональной иноязычной ком-

муникации. Изменение социального заказа потребовало изменений в программах обучения иностранному языку в неязыковых вузах. В качестве примера можно привести выдержку из программы Екатеринбургского артиллерийского института, где основным требованием является «практическое владение курсантами иностранным языком в объеме, необходимом для профессионального общения в пределах изученной тематики и чтение специальной литературы для получения информации». Развитие военного сотрудничества с зарубежными странами, расширение обмена информацией военного характера на взаимной основе, организация и проведение совместных учений и маневров, партнерство в подготовке военных кадров порождают потребность в офицерах, владеющих языком как средством профессионального и межличностного общения.

Аналогичные требования предъявляются обществом при подготовке инженеров, врачей, экономистов, преподавателей, юристов. Реальная потребность в знании иностранного языка, особенно английского, на уровне требования общества исключительно высока, а для обучающихся — это гарантия профессионального роста и успешной научной деятельности. Данный социальный заказ в целом вполне соответствует интересам обучаемых — будущих специалистов, но вновь вступает в противоречия с их реальными возможностями. А.А.Леонтьев очень образно выразил основную причину данного противоречия: «железный занавес сменился рублевым, но в принципе остался». С одной стороны, действуют тысячи языковых курсов и постоянно издается новые учебники. С другой — цены на них часто не соответствуют финансовым возможностям не только студентов, но и преподавателей. С одной стороны — увеличивается число специализированных классов, школ, факультетов, вузов. С другой — в школах России пустует от 20 до 30 % мест учителей иностранного языка. А выпускников университетов и пединститутков не устраивает мизерная заработная плата учителя и преподавателя, они ориентированы на работу в фирмах, на совместных предприятиях как в России так и за рубежом. С одной стороны — высокие требования к абитуриентам при сдаче вступительных экзаменов по иностранному языку, с другой — низкий уровень подготовки выпускников неспециализированных школ, где иностранный язык ведется 1–2 раза в неделю. С одной стороны — большое количество зарубежных и отечественных теоретических разработок по общедидактическим аспектам коммуникативного обучения иностранному языку, с другой — обучение в школе «по старинке», без учета социального заказа. Таким образом, в отечественном образовании появилось новое явление, которое можно определить как «школа-тупик». Даже отличная отметка в аттестате не означает приемлемого для вуза уровня знаний по иностранному языку.

Многочисленные курсы по подготовке к вступительным экзаменам призваны решить эту проблему, но, к сожалению, дают только общие направления, не учитывая индивидуальных возможностей абитуриента. И, как следствие сложившейся ситуации, эту нишу, эту брешь между школой и вузом заполняет новое звено, также характерное для российского образования — репетитор. Именно с ним у большинства абитуриентов и их родителей связаны надежды на поступление в высшие

учебные заведения. Только он обеспечивает индивидуальные занятия с учетом требований общества и данного конкретного вуза. Следовательно, репетитор как звено непрерывного образования мог бы и решить данное противоречие, если бы не был огражден тем самым «рублевым занавесом», о котором говорил А.А.Леонтьев.

К счастью, не всем абитуриентам необходимо сдавать вступительный экзамен по иностранному языку. Большинство из них вновь встречается с этим предметом уже в качестве студентов. Но и здесь вступает в силу противоречие между школьным уровнем знаний, умений и навыков, особенно навыков общения, и социальным заказом.

Екатеринбургский артиллерийский институт — неязыковой вуз с военно-технической направленностью, где данное противоречие проявляется очень ярко. Пути его решения преподавательский состав кафедры видит в системном подходе к изучению языка как средству профессионального и межличностного общения, при этом постоянно учитываются новейшие разработки по психологии, педагогике и методике преподавания иностранного языка (Е.И.Пассов, Г.А.Китайгородская, И.Л.Бим, И.А.Зимняя, Т.С.Серова, А.А.Леонтьев, А.А.Вербицкий и др.).

Как же реализуется на кафедре этот системный подход?

На занятиях создается определенный благоприятный психологический климат, атмосфера сотрудничества и взаимопонимания преподавателей и курсантов на основе совместной развивающей деятельности, коллективного анализа хода и результатов этой деятельности, где сотрудничество есть и форма, и средство, и цель обучения (И.А.Зимняя).

Все виды деятельности на каждом занятии: аудирование, чтение, письмо, монолог, диалог, двусторонний перевод имеют коммуникативную направленность, осуществляются в микроситуациях общения, цель которых в творческой обстановке закрепить те или иные навыки, акцентировать внимание на наиболее важных проблемах. При этом каждое занятие моделирует различные аспекты деятельности, которые являются этапами подготовки будущего офицера.

На занятиях широко используются все виды наглядности, в том числе и технические средства обучения. Особенно хочется отметить использование специальных учебных фильмов, которые органично вплетаются в канву занятий и вводят обучаемых в атмосферу событий, опираясь на которые преподаватель создает различные речевые ситуации. Преподаватели кафедры разрабатывают сценарии учебных фильмов с учетом профессиональной подготовки будущих офицеров.

Итогом изучения каждой темы является тщательно спланированная и разработанная ролевая игра, где каждый курсант может полностью реализовать свой творческий потенциал, проявить свои способности. Ролевая игра предполагает усиление личной сопричастности ко всему происходящему. Курсант входит в ситуации или через свое «Я», или через «Я» соответствующей роли. Это повышает эмоциональный тонус обучаемых, что положительно сказывается на результате усвоения материала.

Ролевая игра способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства. Она строится на основе как диалога, так и полилога,

участники которых должны слаженно взаимодействовать, точно учитывая реакции друг друга. При распределении ролей учитываются как языковые, так и «актерские» возможности курсантов, осуществляется индивидуальный подход к каждому; в результате курсанты с более слабой подготовкой смогут постепенно преодолеть смущение, робость и со временем включаются в ролевую игру.

На кафедре созданы и широко используются следующие варианты ролевых игр:

- У нас в гостях курсанты Вест-Пойнта.
- На международной выставке вооружений и военной техники.
- В музее боевой техники.
- Высадка десанта на местности.
- Сопровождение командиров подразделений перед боем.

К ролевым играм можно отнести и различные ситуации двустороннего перевода, к которым относятся беседы с «местными жителями» и допрос условного военнопленного, «захваченного» с картой или боевым документом.

Все эти виды деятельности активизируют мышление, повышают самостоятельность будущего специалиста, вносят дух творчества в обучение, готовят курсантов к практической профессиональной деятельности. Курсанты включаются в определенные социальные отношения, что способствует усвоению стереотипов поведения, социальных норм, интересов и ценностных ориентаций той среды, в которой им предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность. В то же время у них появляется возможность проявить свою индивидуальность, выделить себя среди других, проявить инициативу или критическое отношение к различным проблемам. Таким образом, именно при коммуникативном подходе к обучению иностранным языкам мы отмечаем развитие личности как единство социализации и индивидуализации.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

1. В 80–90 годы в нашей стране вполне сформировался социальный заказ на широкообразованного специалиста, обладающего высокой конкурентноспособностью на рынке труда, которая определяется профессионализмом, фундаментальностью подготовки, личным творческим потенциалом, а также владением иностранным языком в ситуациях профессионального и межличностного общения.

2. Данный социальный заказ вызван глубокими изменениями в международном положении страны, расширением ее внешнеэкономических и культурных связей, появлением большого количества совместных предприятий, развитием международного сотрудничества во всех сферах деятельности.

3. Развивающая роль иностранного языка в системе высшего образования в сфере данного социального заказа основана на парадигме коммуникативности как на основной методической платформе преподавания данной учебной дисциплины.

4. За последние 40 лет произошли значительные изменения в методике преподавания иностранного языка, основанные на изменениях социального заказа. Переход от формально-логического аспекта к коммуникативному — это долгий путь теоретических и практических ис-

следований. При этом изменился и стиль педагогического общения: от авторитарного к демократическому, что, безусловно, требует и изменения личности самого преподавателя.

5. Социальный заказ на специалиста, владеющего иностранным языком как средством общения, постоянно вступает в противоречие с индивидуальными возможностями его реализации, что связано в первую очередь с недостаточной методической подготовкой преподавателей, с отсутствием преемственности в системе «школа-вуз», а также с низким уровнем финансирования системы образования.

6. Таким образом, коммуникативный подход к изучению иностранных языков является лишь *одним из путей* разрешения возникшего противоречия, но реализация этого подхода является важным этапом формирования необходимого обществу специалиста.

7. Иностранный язык как один из предметов гуманитарного цикла, безусловно, играл и играет большую роль в гуманитаризации всей системы образования. Но в настоящее время под гуманитаризацией мы понимаем не простое увеличение числа гуманитарных дисциплин, а такое изменение их содержания, которое способствует универсальной подготовке специалиста, повышению его общекультурного уровня. Вся система подготовки специалистов в вузе должна быть целенаправленной и исходить из основных требуемых обществом качеств личности и функций специалиста высшей квалификации, который должен уметь руководить людьми и воспитывать их, осуществлять управление техникой и технологическими процессами, способами совершенствования и научного изучения предмета своей деятельности.

На примере преподавания иностранного языка в Екатеринбургском Артиллерийском институте мы стремились показать, как на занятиях, в учебных ситуациях профессионального общения курсанты обучаются не только английскому, немецкому или французскому языку, но и своей военной профессии. При этом они расширяют свои познания в области военной техники, вооружения и тактики ведения боевых действий, учатся эффективно применять свои знания на практике, четко определять цели и предвидеть результаты своей деятельности, нести ответственность за свои решения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горева Т.А. Концептуальные основы обучения иностранному языку делового общения // Вопросы преемственности в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе. Пермь-Москва, 1998
2. Зимняя И.А. Учебное сотрудничество в процессе обучения иностранным языком в школе // Вопросы преемственности в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе. Пермь-Москва, 1998
3. Костомаров В.Г. Коммуникативность как категория науки методики. // Вопросы преемственности в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе. Пермь-Москва, 1998
4. Левитан К.М. Опыт исследования отношения старших школьников к урокам иностранного языка // Вопросы преемственности в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе. Пермь-Москва, 1998
5. Леонтьев А.А. Общедидактические и психологические аспекты коммуникативного обучения иностранным языкам // Вопросы преемственности в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе. Пермь-Москва, 1998

И.Я. Мурзина

НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ И ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Проблема формирования творческого мышления в современной педагогике вышла на первый план. Идеи развития учащихся, интенсификации процесса обучения становятся не только целью, но и критерием эффективности педагогического труда. Умение креативно мыслить, находить нетривиальные решения позволяет говорить об адаптированности человека, соответствии требованиям, предъявляемым постоянно изменяющимися условиями жизни в информационном обществе.

Одним из звеньев современного образовательного пространства становится компьютеризация. При этом первый этап, можно сказать, завершен: никто не спорит о необходимости курса информатики в общеобразовательной и высшей школе, владение компьютером на уровне «пользователя» становится неременным условием общеобразовательной компетентности. Пришло время второго этапа: более широкого внедрения компьютерных технологий в дисциплины разного свойства. Особый интерес представляет использование новых технологий в предметах гуманитарного цикла. Это тем более важно, что любое вторжение техники в гуманитарное знание ощущается как инородное, разрушающее самую его природу, где главным является человек, его чувства и мысли, а не манипуляции с машиной. С другой стороны, существует насущная потребность «вписаться» в новые условия существования, корректируя образовательные цели и задачи.

У проблемы использования компьютерной техники и новых информационных технологий в предметах гуманитарного цикла есть несколько уровней. *Первый*, ставший уже давно общей болью, но не решенный до сегодняшнего дня, — это присутствие (отсутствие) компьютера в школе. Как правило, поднимая проблемы компьютеризации в образовательных учреждениях, мы сталкиваемся с простым и банальным «а как я буду использовать в своей работе компьютер, если его просто нет в нашей школе?». Оставим вне поля нашего внимания проблему материальной оснащенности нашего образования, ее решение во многом связано с проблемой образовательной политики, проводимой в нашей стране, и попытаемся рассмотреть ситуацию наличия техники.

Второй связан с явным нежеланием работать с техникой преподавателей гуманитарных дисциплин. Аргумент, выдвигаемый педагогами, достаточно серьезный: техника видится как форма, отторгающая человека от человека, как барьер, который мешает полноценной коммуникации.

Субъектно-субъектные отношения, лежащие в основе педагогической ситуации, предполагают тесный контакт учителя и ученика. И здесь мы переходим на *третий* уровень проблемы: дети, в отличие от «косных взрослых», этот мир воспринимают как данность, относясь к техническим усовершенствованиям как к явлениям обыденным. Они совер-

шенно справедливо ждут, что школа, в самом широком смысле этого слова, предложит им нечто, соответствующее новым потребностям.

Сложный узел противоречивых, а иногда взаимоисключающих друг друга условий приводит к тому, что современное образование обречено искать свой путь решения проблем, причем решение должно быть наименее болезненным и максимально продуктивным.

Рассмотрим некоторые пути решения данной проблемы применительно к достаточно локальной ситуации: использования мультимедиа-технологий в преподавании мировой художественной культуры в контексте формирования творческого мышления.

Творческое мышление — *это, с одной стороны, способность человека к достижению поставленных целей, вырабатывая для себя оптимальную стратегию, используя и перерабатывая имеющуюся информацию (как логическую, так и чувственно-эмоциональную), с другой, способность человека к саморазвитию и самодвижению.*

Обычно, мы говорим о развитии творческого мышления обучающегося, забывая, что это процесс обоюдный: творчески мыслящий ученик, как правило, воспитанник творчески мыслящего учителя. Творчество рождается в диалоге, в ситуации поиска, равно интересного каждому. Другое дело, что проявления творческого мышления учителя и ученика различны: если ученик открывает для себя новый мир, новую реальность, то учитель — «открывает» ученика, помогает ему найти оптимальные стратегии для решения поставленных задач, раскрывая свои способности с максимальной широтой. Один из возможных путей раскрытия творческих способностей учащегося предоставляет компьютерная техника.

Первое, о чем необходимо сказать, это то, что современные технологии позволяют перестроить коммуникационную систему «учитель-ученик», долгое время находившуюся в моно-режиме, на диалоговый режим. Учитель перестает быть единственным носителем знания. Он становится соучастником познавательного диалога, в котором помогает ученику сформулировать проблему, предлагает способы поиска ответа на вопрос, заранее оставляя для ученика поле свободы для поиска ответа.

В этом случае решается одна из принципиальных проблем педагогики — *предоставление свободы* учащемуся как в выборе средств, так и форм поиска в ответе на вопрос.

Опыт показывает, что в преподавании курса мировой художественной культуры особое место занимает работа учащихся (или студентов) над развернутыми сообщениями (докладами) по предлагаемым преподавателем, (а лучше сформулированным совместно) темам. Поиск информации достаточно сложен: недостаток литературы в библиотеках общезвестен. Поэтому мы предлагаем использовать новые возможности, предоставляемые техникой: наряду с книгой может быть CD, а может быть Internet. Правда, в этой ситуации мы никогда не можем с полной достоверностью сказать, *что* найдут учащиеся в этом пространстве, *каков* будет их ответ на поставленный нами вопрос. Учителю, таким образом, тоже необходимо перестроиться: из «закрытой» системы стать «открытой», мгновенно реагирующей на изменение ситуации, всегда готовой вместе с учеником отправиться в путь в поис-

ках ответа. Перед нами возникает философская проблема: *что* есть вопрос и *какого* ответа мы ждем.

Вероятно, что при общении с искусством мы ждем поиска не только биографических, мировоззренческих и т.п. сведений, но стремимся, чтобы учащийся (студент) почувствовал саму сферу искусства как поле, где человеческая потребность к творчеству, к раскрытию себя, а, следовательно, и мира проявляется во всей полноте. По-видимому, сущность поставленных перед учащимся (студентами) вопросов: познать мир как целостность в многообразии связей, увидеть их, удивиться и захотеть приблизиться. И адекватный «ответ»: со-творчество и понимание технических приемов.

Особое значение видится в том комплексном воздействии, которое могут оказывать на человека мультимедиа-продукты, объединяющие аудиовизуальную и текстовую информацию.

Мы подходим к существенной составляющей творческого мышления — к самостоятельности решения поставленных задач. Поле свободы выбора средств выражения и интерпретации информации требует умения самостоятельно действовать: искать, находить, выбирать, систематизировать, аргументировано и доказательно представлять.

Так новые технологии, как нам кажется, позволяют решить актуальную педагогическую задачу: предлагать не сумму знаний, не набор сведений, пусть даже и эстетического свойства, *но научить добывать информацию самостоятельно, самостоятельно же ее интерпретировать и интериоризировать.*

Отметим, что в нашей практике очень интересные сообщения готовились студентами-музыкантами и студентами-экономистами, имеющими достаточные навыки работы с техникой. Так, в теме «Культура Древней Греции» были подготовлены развернутые сообщения студентами по проблемам архитектуры с использованием информации CD, созданного в мультимедийном издательстве «Кирилл и Мефодий», в дополнение к информации, почерпнутой из традиционных учебных пособий.

Решить поставленную задачу самостоятельно далеко не каждому под силу. И здесь при всем различии индивидуальностей учащихся (студентов) есть нечто общее: *способность к критическому мышлению.*

Одной из проблем, связанных с использованием разнокачественной информации, является умение отобрать необходимое, сортировать и систематизировать. Надо отметить, что критичность как составляющая творческого мышления выделяется не всегда. В нашем случае, при работе с аудиовизуальной и текстовой информацией, она выходит на первый план. На наш взгляд, это связано с тем необъятным полем информации, которое предоставляют новые технологии. Естественно, что учащему трудно (правда, и студенту не легче) ориентироваться, если он не имеет точного «адреса», где хранится искомая информация, но и находя ее, он не всегда достаточно компетентен в оценке. В этом случае преподаватель может помочь в формулировании критериев, по которым данную информацию стоит отбирать: учитывая собственные эстетические пристрастия и впечатления от общения с искусством, пусть и в электронном виде, доступность изложения информации, ее полнота в раскрытии темы и т.д. В этом случае диалог с электронной информацией будет полноценным.

Следующий уровень проблем, которые по-новому можно решить, используя мультимедиа-технологии, — это представление информации. Сошлюсь на уникальный опыт городского Центра новых информационных технологий, инициировавшего к юбилею Екатеринбурга проект «Город глазами детей». В рамках этого проекта учащиеся различных школ собирали информацию о родном городе и учились ее представлять в электронном виде. В результате получился диск с одноименным названием, отчасти сегодня представленный в Internet. Нас интересует один из разделов — «Музеи Екатеринбурга», где учащиеся соединили аудио, видео и текст, довольно полно представляя информацию по данной проблеме. Причем информация, которую они собирали, была из самых разных источников: от сотрудников музеев, из научных монографий, собственные разыскания. Это позволяло помимо прочего решать творческую задачу освоения социокультурного пространства города, развивая тем самым кругозор учащихся.

Представление информации в электронном виде потребовало определенных интеллектуальных и художественных усилий, технических навыков, способности к коммуникации, умений вести диалог. Это связано с тем, что разные группы учащихся решали разные задачи, а результат был общим. Информационные технологии позволили не только привлечь учащихся к решению учебных задач, находящихся в контексте курса изучения художественной культуры (его национально-регионального компонента), но и стимулировали творчество учащихся в самом широком смысле слова (дизайн электронной страницы и формы представления информации, заставки и фрагменты школьных сочинений выполнялись учащимися разных классов, что расширяло круг участников проекта).

Информационные технологии предоставляют не только новые возможности поиска, получения и представления информации, но и позволяют по-новому подходить к изучению форм и видов искусства.

Некоторое время назад нами был создан сценарий CD «Екатеринбург — мой любимый город», являющийся информационной поддержкой одноименной образовательной программы. Задачи, которые предстояло решить, были связаны как с созданием возможностей для учащихся средних школ по поиску необходимых сведений по истории культуры родного города, так и с созданием образовательно-познавательной среды, в которой учащиеся могли бы познакомиться с архитектурным пространством города. В силу целого ряда причин осуществилась только одна часть запланированного — «Архитектурный конструктор».

Нам хотелось, чтобы достаточно трудный для восприятия материал — конструктивные особенности зданий разных стилей — был изучен не на уровне «запоминания», а на уровне «понимания». Для этого мы взяли три основных стиля, наиболее ярко представленных в архитектуре города (классицизм, модерн, конструктивизм). Выбранные нами здания были наиболее репрезентативны для каждого из стилей. Так, для стиля «классицизм» мы выбрали дом М.П.Малахова, усадьбы Рязанова и Расторгуева-Харитоновна. Каждое из зданий было представлено в виде «картинки» (видеосъемка современного здания и историческая фотография), в виде текста и в виде «конструктора», основные элементы которого необходимо было составить так, чтобы получился фасад

здания. Архитектурные элементы были представлены в трехмерной графике, их установка сопровождалась звуком, каждый элемент (колонна, портик, фронтон, ротонда) можно было рассмотреть подробно и узнать его особенности (текстовое сопровождение). По такому же принципу были «построены» и другие здания. Мы стремились использовать возможность именно компьютерной техники, представляющей информацию не линейно, а уровнево. При этом оставляя возможность выбора: или просто поиграть в конструктор или решать познавательные задачи.

Рассмотрим в качестве примера еще один опыт. Гуманитарный центр «Театр» достаточно успешно работает с собственным программным продуктом «Брашечки», позволяющим учащимся осваивать особенности изобразительного искусства на основе изучения и использования возможностей компьютерной анимации. Как свидетельствует опыт проведения фестиваля «Анима-99», опыт достаточно успешный и транслируемый (мы видели работы учащихся не только из Екатеринбурга, но и Лесного).

Развиваются в ходе таких занятий и способность к визуальному мышлению, и пространственное мышление, и интеллектуальные способности, учащиеся получают возможность самовыражения средствами, может быть, ранее им недоступными в силу недостаточной развитости тех или иных задатков. Однако сегодня мы можем говорить скорее об экспериментах, нежели о существующих целенаправленных образовательных программах и технологиях использования мультимедиа в образовании. Даже столь небольшой опыт свидетельствует, что делаются успешные попытки развития творческого мышления с использованием электронных средств.

Мы остановились пока только на одной стороне проблемы использования компьютерных технологий в преподавании предметов гуманитарно-эстетического цикла — деятельности учащихся. Вторая сторона — это отношение педагогов к использованию новых технологий в собственной деятельности.

Как мы уже отмечали, проблема творческого мышления носит двоякий характер, затрагивая как учащегося, так и преподавателя. И если о творчестве учащихся в литературе говорится более или менее часто, то проблема развития творческого мышления педагога учитывается далеко не в полной мере, в то время как это является необходимой составляющей педагогической коммуникации.

Как показывают наши опросы преподавателей мировой художественной культуры г. Екатеринбурга, большинство из них использует в своей работе технику: слайд и диапроекторы, проигрыватели. Очень малое число коллег ориентированы на современную технику. Однако такой опýt есть, и говорить о нем имеет смысл более подробно.

Прежде всего используются мультимедиа-продукты в качестве иллюстративного материала, мультимедийные компьютеры выполняют роль более совершенного слайд-проектора. Это не позволяет говорить о настоящем использовании всех возможностей новой техники, скорее это преодоление страха гуманитария перед техникой, попытка приручить ее. Этот первый этап проходят практически все, кто пытается освоить новое информационное пространство. Сегодня активно использу-

ют CD «Русский музей», «Русская икона», «Лувр». Использование этих и подобных им мультимедиа-продуктов требует от преподавателя не только умения работать с современной техникой, но, что более значимо, углубления собственных знаний по предмету. Видеоряд, представленный на CD, не сопоставим по качеству воспроизведения и количеству с тем, который обычно присутствует в учебных пособиях. С другой стороны, видео, сопровождаемое звуком, связанным с рассматриваемой культурной эпохой, создает необходимый эмоциональный настрой, столь важный на уроках общения с искусством, а это, в свою очередь требует творческого подхода от учителя. Он — автор и режиссер «драматического действия», именуемого уроком. Но это лишь первый этап включения компьютерной техники — этап компьютерной поддержки образовательного процесса.

Нам кажется, что необходимо использовать возможности компьютерной среды как нелинейного пространства. Сложные структуры представления информации, ее многоуровневость, возможности перехода от одного блока к другому особым образом, работа с образом и текстом одновременно предъявляют новые требования к каждому, кто входит в это поле. От преподавателя требуется мобилизация собственных сил, умение держать в голове предмет как целостность, во всей полноте его связей, чтобы успешно работать самому и оказывать компетентную помощь учащемуся как в поиске и отборе информации, так и в ее представлении.

И здесь мы приходим к чрезвычайно серьезной проблеме — *способность к диалогу как особой форме мышления*. Способность выстраивать диалог как одна из необходимых форм педагогического взаимодействия долгое время не рассматривалась как самоценная и сводилась к задаванию вопросов и выслушиванию ответов. В свете исследований последнего времени мы можем говорить о диалоге как форме творческого мышления, предъявляющих ряд требований к участникам коммуникации. Прежде всего это требование *равноправия самостоятельных и самостоятельных позиций*.

В контексте нашей проблемы равноправными участниками педагогической коммуникации становятся преподаватель и учащийся, а компьютерная среда может стать толчком для диалога «учитель-ученик», активным соучастником или посредником. Не бывает беспредметной коммуникации. Ее информационной и эстетической наполненности помогает достичь компьютер. Это тем более естественно, что компьютерные технологии ориентированы именно на диалоговый режим работы. В то же время информация, которую самостоятельно ищет и находит учащийся, обеспечивает не только общее поле для размышлений учителя и ученика, но и взаимный познавательный интерес, возникающий у обоих субъектов педагогической коммуникации. Кроме того, возникает позитивная ситуация незапрограммированности, способной к саморазвитию, реализующей способности каждого. Выстраивание продуктивного диалога обогащает каждого из участников, по сути, являясь новой средой взаимодействия и стимулируя творческую активность.

В творческий диалог могут вступать не только преподаватель гуманитарного предмета, но и преподаватель естественно-научного цикла,

преподаватель информатики, организуя внутривузовское взаимодействие (это тем более значимо, что компетентность гуманитария всегда будет значительно более скромной, нежели уровень подготовленного специалиста). С другой стороны, степень сложности и разнообразия поставленных учебных задач может быть расширена за счет такого взаимодействия (примером может служить опыт творческого сотрудничества Школы НИТ Железнодорожного района г.Екатеринбурга с Областным историко-краеведческим музеем). Единственное условие, на наш взгляд, это способность педагога изменяться, его собственный креативный потенциал.

Использование новых информационных технологий в вузе, с одной стороны, предполагается гораздо более широким, с другой, имеет целый ряд особенностей. Прежде всего они связаны с местом предмета «Мировая художественная культура» в общем объеме курсов, необходимых для подготовки специалиста, отвечающего современным требованиям. Курс для студентов разных педагогических специальностей (а нам проще рассматривать это на примере нашего университета) составляет около 30 аудиторных часов. Говорить о какой бы то ни было компьютерной поддержке предмета во время аудиторных занятий не представляется возможным. Поэтому работе с электронными средствами информации мы можем уделить место лишь в рамках внеаудиторной работы студентов: при подготовке ими докладов к семинарам и написании реферативных работ.

С другой стороны, у нас появилась возможность организации совместной деятельности со студентами специализации в рамках спецкурса по методике преподавания культурологических дисциплин. Мы находимся в самом начале пути, но это начало обнадеживающее: студенты готовили собственные микроисследования по темам «МХК и информатика: проблема межпредметных связей», разрабатывали свои сценарии возможных компьютерных программ, которые им бы хотелось использовать на своих уроках в школе. В принципе, после некоторой доработки проектная деятельность студентов могла бы быть реализована.

И еще об одной форме взаимодействия посредством компьютерных технологий хотелось бы сказать. Эти возможности связаны с глобальными информационными сетями. Существует проект интегративного курса по культуре и информатике на основе использования информационных ресурсов Internet, где студенты получали бы не только навыки работы в глобальных сетях, но и решали образовательные задачи.

В целом хочется сказать, что многоаспектность проблемы развития творческого мышления в рамках предмета мировая художественная культура с использованием новых информационных технологий не может быть описана в одной статье. Она гораздо шире. Во многом она находится в поле новых подходов к образованию, рассматривающих мир не как отдельно существующие феномены, но как систему взаимодействующих и взаимосвязанных элементов. Это тем более актуально в современной социокультурной ситуации, когда «галактика Гуттенберга» переходит в новое качество: вместо линейной информации, строгой причинно-следственной связи мы приходим к понятию информационного поля и информационного пространства. Новые информа-

ционные технологии в образовании создают возможность целостного подхода к предмету, учат пространствать не очевидные, на первый взгляд, связи между разными областями знания, на практике реализуя неделимость мира, открывая возможность творческого подхода к его познанию и развивая личность как критически и самостоятельно мыслящую, способную к саморазвитию. И от того, насколько успешно осваивается это пространство педагогикой, зависит, насколько компетентны и адаптированы к новым условиям жизни будут наши дети.

З.Р. Жукоцкая

МУЗЫКА В НЕПРЕРЫВНОМ ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Гуманизация образования, связанная с обновлением и повышением статуса дисциплин гуманитарного цикла, предполагает усиление культурологической направленности в эстетическом воспитании в целом и музыкальном образовании в частности.

Сегодняшний мир музыки определяют как расширяющуюся музыкальную вселенную. В связи с этим встает проблема: как направить стихию музыкальных предпочтений современного школьника в русло созидания личности, духовного роста?

Учителей, влюбленных в музыку и хорошо ее знающих, много. Даже желающих передать свою любовь к великому искусству другим — достаточно много. Но большинство учителей-предметников останавливаются перед проблемой: как это сделать? Интегрированность уроков истории и музыки может помочь восполнить этот пробел — сохранить великое наследие прошлого, возродить памятники нашей культуры в их подлинном виде.

Рассмотрим это на примере одного из таких культурных памятников — гениальном произведении М.И.Глинки «Иван Сусанин» («Жизнь за царя»). Чтобы полнее воспринимать оперу, необходимо заранее познакомиться с ее сюжетом, внимательно прочесть либретто или литературный первоисточник. И после этого удастся глубже сосредоточиться на ее музыкальных красотах. Талантливая музыка, неразрывно слитая со словом и действием, составляет главное в классической опере. Даже не видя сценического действия, можно наглядно воспринять волнующий жизненный смысл классических жизненных сцен.

М.И.Глинка (1804—1857) — основоположник классической музыки, в творчестве которого преобладала русская национальная идея. Бурный рост патриотического самосознания русского общества, характерный для периода Отечественной войны 1812 года, повлиял на становление личности композитора. Глинка глубоко и разносторонне отразил в музыке могучий образ русского народа в единстве его мировосприятия и исторического опыта.

Национальный символ русской музыки, опера «Жизнь за царя», сразу после революции по ряду субъективных причин не шла на сцене до тех пор, пока в конце 30-х годов не было переделано ее либретто и название оперы — «Иван Сусанин». Обоснованием этих действий считалась установка на то, что в процессе работы над оперой Глинка попал

под влияние монархически настроенного окружения (В. Жуковский, Е. Розен и другие), которое якобы заставило его изменить некий свой изначальный замысел (?) и придать опере верноподданнический оттенок. На самом деле Глинка создал только *свою* идейно-художественную концепцию «Жизни за царя» — концепцию *государственно-патриотическую*. По мнению В. Одоевского, Глинка «должен был противодействовать тому тяжелому впечатлению, которое еще живо оставалось в умах после проделок Аракчеевых и Магницких, своим самоуправством и презрением к законности нанесших столько вреда самым чистым и святым народным убеждениям». Глубина исторического обобщения и высокая степень постижения национально-нравственной проблематики оперы, как художественного явления, в сознании современников соизмерялась только с равномасштабными ей художественными явлениями. В России того периода таковые были представлены пушкинскими творениями: его исторической прозой, но, в основном, его бессмертной трагедией «Борис Годунов». В целом оба эти произведения по времени действия приходятся на ключевой этап российской истории. Однако Пушкин определяет начало момента — стадия гибели власти, потерявшей поддержку народа; Глинка же касается уже разрешения кризиса. У него доминирует мысль о неодолимости той государственной власти, которую народ поддерживает. Мысль актуальная во все времена.

«Жизнь за царя» (1836) — историческая народная драма, в основе сюжета положен известный исторический факт — подвиг крестьянина Ивана Сусанина, спасшего царскую семью от польских шляхтичей. В ней противопоставляются два круга музыкальных интонаций, соответственно двум борющимся лагерям — русскому народному ополчению и польской шляхте. В начале оперы русский стан и главные действующие герои русского лагеря охарактеризованы интонациями, идущими от народных трудовых песен, от народного быта.

Сусанин, его дочь Антонида, пасынок Ваня охарактеризованы музыкой скорее лирического характера, нежели героического. Необходимо отметить, что природа музыкальных интонаций, лежащих в основе характеристики самого Ивана Сусанина, родственна музыкальным оборотам народного хора, открывающего оперу.

В наброске польского шляхетского стана использованы интонации аристократической танцевальной музыки. Здесь нет «некрасивых» звуучаний. Музыка «польского акта» у Глинки красива, изящна, но в ней преобладает танцевальная стихия. Вокальное начало в этом акте присутствует только в такой мере, в какой это необходимо для пояснения происходящих событий. Оно не имеет такой выразительности и не является столь волнующим, как в первом акте.

Линия развития интонаций Сусанина достигает вершины в сцене в лесу. Сусанин, решившись на подвиг, знает, что его ждет смерть от руки врага. Спокойный и величественный, он готовится к своему последнему часу. Его мысли обращены к семье, к односельчанам, к родине. Из скромного деревенского старосты и главы крестьянской семьи он превращается в подлинно национального героя, и это превращение выражено прежде всего в музыке. Ария Сусанина «Ты взойдешь, моя заря», сохраняя лиричность и душевность, свойственные его облику, обнару-

живает одновременно черты мужества, стойкости, готовности к героическому подвигу.

Таким образом, если бы мы попытались графически изобразить музыкальную драматургию «Ивана Сусанина», то можно было бы начертить две линии: одна линия — Сусанина и русского народного ополчения, которая начинается спокойно и ровно, затем поднимается вверх к высотам героизма и находит свое завершение в мощном народном хоре «Слався» (который имеет ту же интонационную основу, что и партия Сусанина).

Другая линия — линия польской шляхты — начинается с более приподнятого настроения, чем линия русского стана, но затем она постепенно опускается вниз и как раз в том месте, где линия Сусанина достигает героической вершины, линия польской шляхты начинает распадаться на отдельные, лишенные силы обрывки, характеризующие состояние смятения и растерянности.

У современных исследователей творчества Глинки (В.Васина-Гросман, Н.Угрюмов) возникают вопросы: для чего же нужно было создавать столь стройную и сложную многоплановую драматургию? Для того чтобы показать один частный эпизод русской истории — подвиг крестьянина, спасшего царя? Безусловно, этот подвиг имел огромное значение, но он был итогом всех событий, а не их движущей силой. Сусанин оказался на вершине гигантской пирамиды, а ее основанием является борьба за русское государство, за царский престол на Руси — отсюда и «Жизнь за царя»! Это и есть подлинный — «первоначальный» и конечный — драматургический замысел гениального русского композитора.

В симфонической картине Н.А.Римского-Корсакова «Сеча при Керженце» (из оперы «Сказание о невидимом граде Китеже и деве Февронии») также дано поэтически одухотворенное изображение битвы русских с иноземными завоевателями. Широкая мелодия народного склада воплощает образ русской дружины; ей противопоставлена грозная тема врагов. В музыке «Сечи» будто слышится тяжелый топот коней и лязг оружия.

Музыка этой картины производит сильное впечатление на школьников, они ее слушают с большим интересом. Насыщенность этой картины образами, довольно быстрая их смена требует от юных слушателей подготовки к ее восприятию. Темы стремительно следуют одна за другой, и малоподготовленному слушателю трудно их сразу охватить своим вниманием. Нет нужды рассказывать все содержание оперы, в которую входит это произведение. Учащимся следует лишь рассказать о легенде, лежащей в основе оперы, для того чтобы они поняли условия, при которых эта сеча возникла.

Учитель сообщает, что события, отображенные в опере, происходили в эпоху татарского ига. Татары приближались к городу Китежу, расположенному на берегу озера, среди глухих лесов. Навстречу вышли русские дружинники, их было гораздо меньше, чем татар. Они знали, что им грозит смерть, но мужественно выступили на защиту родного города.

Бой (сеча), который происходил при Керженце, по дороге к Китежу, закончился поражением русских, путь к городу был открыт. Но тут про-

изошло чудо. Китеж стал невидимым, и приблизившийся враг увидел лишь его отражение в озере. Это зрелище так поразило татар, что они в страхе разбежались.

В этой картине имеются две главные темы — русских и татар. Первая — очень похожа на подлинно народную песню, в ней чувствуется твердая решимость «стоять насмерть». В «Сечи» эта мелодия несколько изменена по сравнению с тем, как она звучала в хоре дружины. Она обрела большую воинственность, стала еще более напряженной, потому что Римский-Корсаков изменил ритм песни, резче сделал акценты.

Вторая тема — это уже знакомая школьникам песня «Татарский полон». Однако и она изменена: мелодия здесь приобрела более грозный, жесткий характер также потому, что ритм стал острее, темп быстрее. Учитель несколько раз дает прослушать обе темы и предлагает школьникам узнавать, какая тема звучит, татарская или русская.

В этом произведении есть еще две темы: нашествия татар и конского топота. Сначала тема звучит тихо, затаенно. Она сменяется второй — изображающей конский топот. Сочетание этих тем создает впечатление зловещее, тревожное. Как бы издали слышна мелодия дружинников (русская тема), она звучит все громче и увереннее. Но вот появляется тема татар, сеча разгорается, обе темы как бы переплетаются, но постепенно бой начинает угасать, музыка звучит все тише и слабее. Кончается произведение картиной затихающего боя, когда слышна уже только тема татар.

Русская опера не раз бывала смелым рупором идей переустройства жизни, общественного переворота. В «Борисе Годунове» М.П.Мусоргского прозвучала мысль о непримиримости интересов народа и самовластия — и она оказала глубокое влияние на умы современников.

Во время первой русской революции, 27 марта 1905 года студенты Петербургской консерватории под руководством А.К.Глазунова показали оперу «Кашей Бессмертный» Римского-Корсакова, которая заканчивается гибелью злого Кашеева царства и освобождением его пленников. «На волю, на волю, вам буря ворота открыла!» — приветствует их Буря — богатырь-герой, символизирующий народную силу протеста. В музыке мрачные, зловещие звучания сменяются светлыми, победными.

И революционно настроенная аудитория легко поняла и восторженно подхватила идею оперы. Исполнение «Кашея» превратилось в политический митинг: в зале распространялись листовки, а когда закончился спектакль — зазвучали речи, раздались возгласы «Долой самодержавие». Так с полнейшей наглядностью проявилась способность оперы властно влиять на идейные убеждения слушателей.

Изучение истории России XX века (X класс) можно начать с музыкального эпиграфа — Второго концерта Сергея Васильевича Рахманинова. В ее основе лежит эпически величавая тема, олицетворяющая образ Родины, могучей и прекрасной. «Каждый раз с первого же колокольного удара чувствуешь, как во весь свой рост подымается Россия, — писал Н.К.Метнер, — тема его вдохновеннейшего Второго концерта есть не только тема его жизни, но неизменно производит впечатление одной из наиболее ярких тем России, и только потому, что душа этой темы русская».

Музыка Рахманинова может звучать лейтмотивом на многих уроках, наполняя их неповторимыми образами, близкими сердцу каждого русского человека. В ней сама Русь поет, рассказывает, завораживает красотой природы, истории, богатством души русской. Особый интерес представляют: музыка второй части Второго фортепианного концерта, от которой веет ощущением молодости, счастья, душевного покоя; Прелюдия до-диез минор, мрачный, тревожный характер которой, как бы предвещает «неслыханные перемены, невиданные мятежи ...» Музыка прелюдии была написана С.В.Рахманиновым накануне революции 1905—1907 гг., но ребята слышат в ней тревогу, сомнения и боль сегодняшнего беспокойного времени.

Одиннадцатая симфония «1905 год» Дмитрия Шостаковича построена на подлинных мелодиях русских революционных песен. В симфонии звучит несколько мелодических цитат из рабочего песенного фольклора эпохи революции 1905—1907 годов. Так, для заключительной четвертой части автор избрал боевую песню «Беснуйтесь, тираны», выражающую чувство протеста против царского гнета. Инструментальные пьесы, построенные на темах народных песен или характерных народно-песенных оборотах, как правило, легко находят отклик в душах ребят.

Изучая ратные подвиги Александра Невского, уместно использовать одноименную кантату Сергея Прокофьева. Сюжет произведения заимствован из событий XIII века, а само произведение всем духом связано с XX веком. Кантата «Александр Невский», написанная в 1939 году, прозвучала как решительное предостережение о том, что ждет врага, который решится напасть на Россию. Музыка кантаты насковзь русская, удивительная, непередаваемая словами эпическая красота звучания. Один из мощных эпизодов кантаты Прокофьева — хоровая песня «Вставайте, люди русские!» — активный действенный зов к защите родной земли. Композитор, создавая в годы войны свою могучую Пятую симфонию, очень близкую по характеру к кантате «Александр Невский», писал: «Я задумывал ее как симфонию величия человеческого духа». Песню, характеризующую воинов Александра Невского, пели советские солдаты, шедшие на бой с гитлеровскими фашистами.

В центре кантаты Прокофьева звучит монументальная музыкальная фреска, рисующая Ледовое побоище. В острейшей схватке сталкивает здесь Прокофьев образы тевтонских «псов-рыцарей», их страшный, бесчеловечно-жестокый хорал — гимн смерти, и образы русских воинов — сильные, бесстрашные и вместе с тем светлые, радостные, несущие в себе победу, жизнь и солнце.

И вот после этой грандиозной батальной картины возникает удивительная часть — «Мертвое поле». Поле битвы, усеянное телами погибших воинов. Ночь, тишина, и только одинокая, скорбная девушка бредет по этому страшному полю. С факелом в руке всматривается она в лица погибших, ищет среди них своего жениха... Потрясающая по силе скорбного чувства музыка и вместе с тем простая, чистая и прозрачная, как народная песня.

Тема Великой Отечественной войны 1941 — 1945 гг. ярко отражена композитором Д.Д.Шостаковичем в Седьмой «Ленинградской» симфонии. Здесь, в первой части симфонии, в знаменитом «эпизоде наше-

ствия» в качестве музыкальной темы взят незатейливый мотив военного марша. В нем очень точно выражено народное представление о враге, о его нечеловеческом механическом облике. Развитие осуществляется путем неоднократного повторения мотива в полном его объеме, со все более и более возрастающей массивностью сопровождения, с постепенным нагнетанием силы звучания, с кульминацией, возникающей в самом конце этого непрерывного ряда вариаций. Как сама тема, так и способ ее развития являются в данном случае ярчайшим выражением трагической стороны Великой Отечественной войны.

«Эта симфония, конечно, небывалая хватка средствами музыки трепета встревоженной жизни — вплоть до наглядной осязаемости явления. Музыка, обратив мысли и тревоги людей в ткань из ритмов и интонаций, возвращала их людям через слух к яви событий, к восприятию словно не в искусстве, а в полноценном осуществлении. Отклик всей страны на симфонию Шостаковича указал, где вершины правды, столь ценимой всегда в русском понимании художественного» — писал академик Б.В.Асафьев в статье.

Седьмая симфония, впервые исполненная в марте 1942 года, произвела сильное воздействие на слушателей. «Симфонией всепобеждающего мужества» назвал ее Емельян Ярославский. 9 августа 1942 года — в тот день, когда по планам гитлеровского командования немецкие войска должны были вступить в блокированный Ленинград, — она прозвучала в Большом зале Ленинградской филармонии. Этот исторический концерт, по свидетельству очевидца, композитора В.Богданова-Березовского, «прошел бурно и оживленно, как митинг, подъемно и торжественно, как народное празднество».

Музыка способна воплощать мысли в самом своем содержании и каждое музыкальное произведение заключает тот или иной идейный смысл в своем «подтексте». А это значит, что музыка может идейно воспитывать слушателей. Такова музыка нашего современника — Г.В.Свиридова. Он расширил, углубил своим творчеством традиционное для русской классики понимание народности искусства. Он присоединил к нему новый элемент — толкование о народе с позиций самого народа, поднявшегося, действующего и осознающего себя в истории. Например, «Патетическая оратория» на слова Владимира Маяковского. Ее семь частей — это семь музыкальных картин жизни нашей страны. «Марш» — гигантская фреска, изображающая шествие революционного народа, с ораторскими возгласами трибуна и тяжелой, грозной, очень четкой и мерной поступью многотысячной толпы, с ее рокотом и гулом. Сильнейшим контрастом громовому маршу звучит далекая молитва, которой начинается II часть — «Рассказ о бегстве Врангеля». Там возглашал о себе наступающий новый мир — здесь отпевает себя умирающий старый, обреченный на гибель. Благодарственная песня народа в честь победы над белыми — торжественный хоровой гимн «Героям Перекопской битвы»... Музыкальный пейзаж русских просторов, из которого рождается проникновенное высказывание о любви к родной стране («Наша земля»)... Сменяющие одна другую картины: дождливая ночь, когда шум ливня перекрывается говором рабочих, мечтающих о расцвете Сибири, а затем — будущая стройка и, наконец, пленительное видение — «город-сад», который вырастет на месте глу-

хой тайги («Здесь будет город-сад»). Потоки света, заливающие простор, и гордые призывы «Светить всегда!» (финал — «Солнце и поэт»)...

Огромное благотворное воспитательное значение «Патетической оратории» объясняется не только идейной насыщенностью стихов Маяковского, но и мощью простой и монументальной музыки Свиридова — ее размахом и возвышенным пафосом, ее правдивостью и мужественностью, ее картинностью и эмоциональной выразительностью.

Музыка Руси — Глинка и Бородин, Римский-Корсаков и Мусоргский, Рахманинов и Свиридов, Шостакович и Прокофьев — должна сопровождать почти каждый урок истории, наполняя его высокими чувствами, значимостью и глубиной. Произведения русских композиторов, столь разные по тематике, жанрам, стилю, эмоциональному языку, объединяет великое чувство народности. Могучим фактором в их творчестве была народная песня, именно из этого неиссякаемого источника они черпали творческое вдохновение.

Таким образом, существует необходимость исторического подхода к явлениям культуры, включая культуру музыкальную. Преломление оперного либретто через исторические факты однозначно поможет учителю истории и учащимся разобраться в музыкальной ткани шедевра русской музыки и помнить имя Глинки наряду с именем Пушкина, воспринимать произведение искусства не вообще, а в тесной связи со временем. Выбор произведения для уроков целиком зависит от способности учителя рассказать о нем так, чтобы ребята были предельно увлечены. Рассказ о сложном синтетическом жанре — опере — должен быть тщательно продуман. Опера — это, прежде всего, судьбы людей, народов. И идти надо от содержания к музыке. Ребят, разумеется, интересует *про что*. Учитель рассказывает так, чтобы они поняли, *о чем* эта опера. Поэтому очень важен точный выбор музыкальных фрагментов. Именно фрагменты должны ответить на вопрос: «О чем опера?» Например, кульминацией оперы «Иван Сусанин», как мы уже знаем, является сцена в лесу. Здесь стоит прочесть целиком оду Рылеева «Иван Сусанин», добавив к ней то место из «Записок» Глинки, где он вспоминает в сочинении этой сцены, о том, как волосы у него поднимались на голове, так ему было страшно. После этого ария Сусанина производит обычно неизгладимое впечатление, а финал оперы — всенародность торжества, музыкальное воплощение славы и мощи России — воспринимается с особым эмоциональным подъемом.

Естественно, постоянное обращение на уроках истории к музыке требует особого подхода, новой методики. Очень важно, во-первых, не превратиться в толкователя музыки: музыка льется из души в душу — композитор — исполнитель — слушатель. Во-вторых, подбирать именно тот музыкальный образ, который способен вызвать у учеников чувства, созвучные содержанию изучаемого события. В-третьих, продумать целесообразность звучания музыки в конкретный момент урока. Иногда музыка может проходить через все содержание урока, объединяя его общим эмоциональным настроением. Она может звучать и как «пролог», «увертюра» к теме, и как «музыкальная пауза» и «музыкальный фон».

В наше время не утратили своей актуальности мысли академика Б.В.Асафьева, высказанные им еще в 1926 году: «Какие бы методы ни

были найдены, завоевать достойное место музыки в школьном воспитании и образовании могут только сами педагоги, если выработают в себе в достаточной мере чуткое сознание того, что музыке трудно научить путем формальных уроков и к тому же научить всех. Надо стремиться вызвать к ней интерес путем организованного наблюдения и не запугивать «непосвященных» схоластической премудростью».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку. М., 1969.
2. Искусство и школа. Книга для учителей. М., 1981.
3. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. Книга для учителей. М., 1981.
4. Кабалевский Д.Б. «Ровесники»: беседы о музыке для юношества. М., 1987.
5. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке. М., 1977.
6. Качанова Е.Л. «Иван Сусанин» М.И.Глинки: Путеводитель по опере. М., 1982.
7. Нестьев И.В. Век нынешний и век минувший. Статьи о музыке. М., 1986.
8. Нестьев И.В. Учитесь слушать музыку. М., 1981.
9. Орлова Е.М. Очерки о русских композиторах XIX — начала XX века. М., 1982.
10. Панкевич Г.И. Искусство музыки. М., 1987.
11. Росихина В.П. Беседы о классической музыке. М., 1980.
12. Слово о музыке. Русские композиторы XIX века. Книга для учащихся старших классов /Сост. В.В.Григорович, З.М.Андреева. М., 1977.
13. Чепуров В.Н. Музыка в школе: Из опыта работы. Кн. для учителя. М., 1983.
14. Чернов А.А. Как слушать музыку. М., 1964.
15. Шостакович Д.Д. О времени и о себе. М., 1980.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ. ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ

Н.С.РЫБАКОВ. Обретение цельности	5
А.Г.МАСЛЕЕВ. Гуманитарная доминанта в профессиональном развитии личности	18
Л.В.КАНАЕВА. Совершенствование человека и гуманизация образования	26
И.Я.ЛОЙФМАН. О мировоззренческом самоопределении личности	32
В.Н.ФИНОГЕНТОВ. О современности и современном мировоззрении	35
Н.А.ЕДАЛИНА. Самоопределение личности как творчество	43
Е.В.САТЫБАЛОВА. Существование человека как самотрансценденция	46
Н.С.МИНАЕВА. Роль бессознательного в становлении личности	50
А.Н.ГЛУХОВА. Становление личности как управляемый процесс	54
Л.М.АНДРЮХИНА. Средоточия жизни как пространство-время взросления и взрослости	66
Н.А.РЫБАКОВА. Об античных истоках геронтогогики	76
Л.С.ПРИХОДЬКО. Гуманитарная крестьянская среда — основа русского менталитета	86
А.В.ГРИБАКИН. Индивидуализм как жизнеорганизующий принцип	88
Л.С.ПОСТОЛЯКО. Проблема индивидуализма в свете размышлений о будущем России	94

РАЗДЕЛ II РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ. СПЕЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ

М.Н.ДУДИНА. Философская пропедевтика: этика свободы	100
Г.С.РАДИЧ. Роль исторического сознания в формировании творческой личности в системе «школа-вуз»	112
Ф.Г.СЕЙРАНЯН, В.И.ШЕРПАЕВ. Политическое знание как элемент гуманитарного образования	117
Г.И.ЯКУШЕВА. Повышение роли экономического образования в формировании деловой культуры личности	124
И.А.СЕРОВА. Развитие личности врача в процессе гуманитарного образования в медицинском вузе	131
С.А.ДНЕПРОВ. Формирование педагогического сознания будущих учителей ..	137
А.Б.АЗАРЯН. Образование актера в русской театральной традиции	145
Т.Д.РОЖИНА. Развивающая роль иностранного языка в системе высшего образования	155
И.Я.МУРЗИНА. Новые информационные технологии в преподавании мировой художественной культуры и проблема творческого мышления	163
З.Р.ЖУКОЦКАЯ. Музыка в непрерывном гуманитарном образовании	170

Научное издание

СЕРИЯ
«ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»
Выпуск 19

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы научно-практической конференции,
Екатеринбург, 22 марта 2000 г.

Редакторы *Н.Н.Целищев, И.Я.Лойфман*
Компьютерная верстка *В.Д.Толмачева*
Печать *А.Ю.Яценко*

Изд. лиц. ИД № 04401 от 26.03.01
Подписано в печать 7.06.01 Формат 60×84 $\frac{1}{16}$. Бумага *Union Print*.
Гарнитура *Times New Roman Cyr*. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 10,46. Уч.-изд. л. 13,25. Тираж 100 экз. Заказ 111.

Банк культурной информации. 620026, Екатеринбург, ул. Р.Люксембург, 56.
Тел./факс: + 7/3432/22—15—46. Отп. в изд-ве.